



HAL
open science

Familles plurilingues : transmission et apprentissage des langues et des cultures. La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie.

Blanka Gruntova

► To cite this version:

Blanka Gruntova. Familles plurilingues : transmission et apprentissage des langues et des cultures. La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie.. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCF002 . tel-01848734

HAL Id: tel-01848734

<https://theses.hal.science/tel-01848734>

Submitted on 25 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

Langues, littératures et sociétés du monde

PLIDAM

THÈSE

présentée par

Blanka GRUNTOVA

soutenue le 03 mars 2018

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE : LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

**Familles plurilingues : transmission et apprentissage
des langues et des cultures.**

La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie.

Thèse dirigée par :

Madame Geneviève ZARATE

Professeur émérite, INALCO

RAPPORTEURS :

Monsieur Zdeněk LYČKA

Coordinateur des projets culturels, Ministère des
Affaires Etrangères de la République tchèque

Madame Christine HELOT

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

MEMBRES DU JURY :

Monsieur Zdeněk LYČKA

Coordinateur des projets culturels, Ministère des
Affaires Etrangères de la République tchèque

Madame Christine HELOT

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Monsieur Patrice POGNAN

Professeur émérite, INALCO

Madame Geneviève ZARATE

Professeur émérite, INALCO

A Amélie et Anna

Remerciements

Chtěla bych v první řadě poděkovat všem kolegům a kolegyním z českých škol a asociací, kteří mi umožnili účastnit se vyučování i dalších aktivit, poskytli mi formální i neformální rozhovory, a umožnili mi tak nahlédnout do jejich světa.

Stejně tak děkuji všem rodičům, kteří mi věnovali svůj čas, a podělili se se mnou o své zkušenosti s vícejazyčnou výchovou. Jsem jim velmi vděčná za důvěru a otevřenost, s jakou odpovídali na mé dotazy.

Děkuji dětem, které jsem v asociacích i v rodinách potkala, za inspiraci. Setkávání s nimi je vždy velkým obohacením.

Děkuji všem blízkým, především Jozkovi, Amálce a Aničce, za nekonečnou trpělivost a víru, že jednou tuto práci přece jen dopíšu.

Děkuji všem kamarádkám za podporu i pomoc.

Je tiens à remercier Mme Geneviève Zarate pour sa patience face à mes doutes, mes réécritures et mes errements dans ce travail de longue haleine.

Je voudrais remercier sincèrement Mireille Nicolas et Anne-Marie Bourgeais pour leur disponibilité et leur gentillesse d'avoir relu durant ces dernières années tout ce que j'ai écrit en français. Sans vous, je n'aurais pas pu terminer une thèse dans cette langue.

Je remercie tous mes amis qui m'ont apporté leur soutien, leur aide, leur encouragement, pour arriver à mener cette recherche à son terme.

Je remercie le jury d'avoir accepté d'évaluer cette thèse de doctorat.

SOMMAIRE

Sommaire	7
INTRODUCTION	11
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	23
1. Familles plurilingues	25
1.1. Du bilinguisme au plurilinguisme	25
1.2. Langue et culture	35
1.3. Plurilinguisme et statut des langues	45
2. Transmission et apprentissage des langues	53
2.1. Transmission des langues en famille	53
2.2. Acquisition et apprentissage des langues de famille	67
DEUXIEME PARTIE : CONTEXTE TCHEQUE	83
3. Diaspora tchèque	85
3.1. Les migrations dans l'histoire des Tchèques	87
3.2. Patrie et diaspora	104
4. Bi-/plurilinguisme dans les politiques linguistiques tchèques	113
4.1. Pays historiquement bilingue	113
4.2. Au temps de l'Etat-nation	121
4.3. Bi-/plurilinguisme et le milieu diasporique	133

**TROISIEME PARTIE : TERRAINS DE RECHERCHE ET CHOIX
METHODOLOGIQUES 153**

5.	Terrains de recherche	155
5.1.	Croatie	157
5.2.	Russie	173
5.3.	France	190
6.	Enquêtes de terrain	199
6.1.	Enquête de terrain et choix épistémologiques	199
6.2.	Les corpora	201

**QUATRIEME PARTIE : ETABLISSEMENT DES POLITIQUES LINGUISTIQUES
FAMILIALES 215**

7.	Familles en France	217
7.1.	Expérience de mobilité en tant que l'élément formateur	218
7.2.	Pratiques langagières	223
7.3.	Fils conducteurs de la politique linguistique familiale	228
7.4.	Négociations des politiques linguistiques familiales	236
8.	Familles en Croatie	243
8.1.	Contexte socio-professionnel des familles dans une société multilingue	243
8.2.	Bilinguisme sociétal	247
8.3.	Représentations sur la transmission des langues	252
8.4.	Politiques linguistiques familiales	258

9.	Familles en Russie	267
	9.1. Vie sédentaire dans un port de commerce international	267
	9.2. Transformation de la communauté tchèque	270
	9.3. Plurilinguisme et la transmission du tchèque à l'état actuel	280
10.	Famille et école	291
	10.1. Relation des familles à l'éducation scolaire	291
	10.2. Du bilinguisme d'usage au bilinguisme scolaire	296
	10.3. Bien-être des enfants	306

**CINQUIEME PARTIE : LES CHOIX DIDACTIQUES DANS LES ECOLES
OBSERVEES** **317**

11.	Enseignement minoritaire (Croatie)	319
	11.1. Ecoles minoritaires dans la législation croate	319
	11.2. Modèle A : parcours monolingue ?	321
	11.3. Plurilinguisme ignoré	332
12.	Bilinguisme idéalisé (France)	339
	12.1. Education bilingue dans le discours des concepteurs de ČŠBH	339
	12.2. La notion de l'immersion totale dans ČŠBH	346
	12.3. L'école et les parents	349
13.	Revitalisation linguistique (Russie)	353
	13.1. Retour à la promotion officielle de la diversité dans la politique russe	353
	13.2. Projet tchèque de revitalisation	356
	13.3. Transformation de la communauté	366

CONCLUSION	371
Bibliographie	381
Textes législatifs et réglementaires	401
Référencement des pages internet consultés	405
Table des tableaux	407
Table des figures	409
Annexes	411
Table des matières	537

INTRODUCTION

DIASPORAS ET PLURALITE LINGUISTIQUE

L'Europe a toujours été un espace pluriculturel et plurilingue, un carrefour où les langues et les cultures se côtoyaient, rencontraient, croisaient. Mais la forme de cette diversité et sa prise en compte évoluent au cours des siècles. Ingrid Gogolin remarque que dans l'Europe actuelle « le multilinguisme et la diversité culturelle ne sont pas limités à la coexistence de différentes cultures nationales et langues, langues de certains groupes ou de domaines fonctionnels » et que la mondialisation renforce le dynamisme des « sphères publiques multilingues » (Gogolin, 2002 : 12)¹. La transformation du monde contemporain a des conséquences telles que fragmentation des identités et la remise en cause de l'Etat-nation. « La coïncidence entre *le politique, le culturel et l'économique dans le cadre de l'Etat-nation est devenue moins pertinente au profit d'une dissociation entre les territoires de résidence, d'appartenance et de subsistance* », explique Stéphane Dufoix (2003 : 33)². Les possibilités offertes par les nouvelles technologies, particulièrement dans le domaine des transports et de la communication, contribuent à la création des « espaces sociaux transnationaux » reliant les endroits où les acteurs sociaux séjournent et d'où ils viennent, en leur permettant de maintenir des relations variées même au travers les frontières.

Le phénomène de transnationalisme touche également la compréhension et l'emploi du terme « diaspora ». Utilisé longtemps quasi exclusivement dans le sens religieux, il connaît un succès croissant depuis les années 1970, notamment aux Etats-Unis. Etant devenu « un mot passe-partout » (Dufoix, 2003 : 34)³, le terme diaspora embrasse désormais « toutes les formes de dispersion de populations, jusque-là évoquées par les *termes d'expulsés, d'expatriés, d'exilés, de réfugiés, d'immigrés ou de minorités* » (Schnapper, 2001 : 9). Dominique Schnapper note cependant que « même dans ce sens très élargi, il désigne toujours des populations minoritaires » (Schnapper, 2001 : 10). Mais si, aux temps de l'Etat-nation triomphant, les minorités ethniques pouvaient être perçues comme une menace pour l'unité nationale, le transnationalisme dépasse cette vision et accorde une valeur positive aux identités plurielles, encourageant ainsi simultanément la manifestation de l'appartenance diasporique : « *L'affaiblissement du pouvoir de l'Etat nation et du patriotisme national ont*

¹ GOGOLIN, Ingrid, 2002. Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

² DUFOIX, Stéphane, 2003. Les diasporas. Paris: Presse Universitaire de France.

³ Ibidem.

donné un sens positif aux comportements et aux identifications liées à l'existence des diasporas. » (Schnapper, 2001 : 11).⁴

Le phénomène du transnationalisme semble aussi favoriser le maintien de la diversité linguistique et la promotion du plurilinguisme, comme le remarque Ingrid Gogolin: *„Le fait que les minorités immigrantes conservent d'une part la langue dont elles ont hérité et leur pratique culturelle et que d'autre part elles s'intègrent dans leur voisinage parfois à un point où leurs façons de s'exprimer peuvent à peine se distinguer de celles des membres de la majorité établis depuis longtemps n'est ni contradictoire ni source de conflit. Au contraire, ces stratégies sont les plus appropriées aux conditions de vie dans les sociétés modernes et pluralistes caractérisées par l'internationalisation et la mobilité“* (Gogolin, 2002 : 13)⁵. Les grands acteurs internationaux tels que les Nations Unies, l'UNESCO, l'Union européenne ou le Conseil de l'Europe encouragent cette pluralité par la politique de protection de la diversité linguistique et culturelle, vue désormais comme un élément constitutif du patrimoine de l'humanité. Nous pouvons au moins citer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, votée par le Conseil de l'Europe en 1992 et signée par tous les pays dont traite la présente étude : la République tchèque, la France, la Russie et la Croatie.

Néanmoins, plusieurs auteurs restent plutôt sceptiques et montrent les difficultés que les institutions issues de l'Etat-nation, particulièrement l'école, peuvent avoir à valoriser le plurilinguisme. Stéphanie Clerc souligne qu'il existe une rupture entre le plurilinguisme familial et l'emploi rigide des langues à l'école : *« une rupture instituée par l'école entre l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue « épurée » des programmes scolaires ; entre les pratiques langagières sociales métissant les langues et le cloisonnement dont elles font l'objet à l'école... »* (Clerc, 2012 : 237)⁶. Egalement Jacqueline Billiez parle de la « disjonction » et de « faux contact », en abordant la question de la place des langues de famille à l'école (Billiez et al., 2003)⁷. Christine Hélot introduit le concept du « bilinguisme ignoré » pour exprimer la

⁴ SCHNAPPER, Dominique, 2001. *De l'Etat-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora*. In *Revue européenne des migrations internationales* 2001 (17) 2 pp.9-36. Accessible en ligne.

⁵ GOGOLIN, Ingrid, 2002. *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

⁶ In RISPAIL, Marielle, sous la dir. de, 2012. *Esquisses pour une école plurilingues. Réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan.

⁷ BILLIEZ, Jacqueline, RISPAIL, Marielle, 2003. *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan.

non-reconnaissance du bi-/plurilinguisme des élèves étrangers ou issus de l'immigration par l'institution scolaire⁸.

La nature des rapports entre les pratiques linguistiques plurielles en famille et l'appropriation des langues dans les structures à vocation éducative se trouve aussi au cœur de notre recherche. De même que les auteures citées plus haut, nous nous intéressons au contact des langues et à la reconnaissance, voire le développement du bi-/plurilinguisme des enfants dans le milieu où les langues sont enseignées et leur usage réglementé. Mais, à leur différence, l'étude se concentrera aux dispositifs que les diasporas mettent en œuvre pour assurer la transmission des langues - généralement - minoritaires dans le pays de séjour. Comment les institutions diasporiques conçoivent-elles leur rôle dans le processus ? A quel point leurs politiques éducatives reflètent les représentations et les pratiques linguistiques familiales ? Quelles valeurs attribue-t-on au plurilinguisme dans le milieu diasporique ?

Posture du chercheur et inscription disciplinaire

Dans son ouvrage intitulé *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, Philippe Blanchet souligne de fait la position intérieure des chercheurs qui se penchent aux langues minoritaires ou minorisées : « La plupart des sociolinguistes travaillent sur des situations *qu'ils vivent ou côtoient* personnellement et la plupart des spécialistes de minorités linguistiques en sont issus ou y sont profondément intégrés, et pour cause ! » (Blanchet, 2012 : 47)⁹. Nous appréhendons cette idée de proximité, et si c'est la diaspora tchèque qui est étudiée dans cette recherche, il ne s'agit en aucun cas de hasard. Mais notre relation à l'objet d'étude est plus complexe que la simple origine nationale. Nous fournissons ci-dessous quelques éléments biographiques permettant de l'explicitier.

Née en Tchécoslovaquie communiste, nous avons commencé à apprendre le russe au collège et le français au lycée. Après la fin de la Guerre froide, nous avons effectué deux séjours au pair en France. Diplômée en philologie française et philologie tchèque (Université Palacky Olomouc, République tchèque), ainsi que titulaire du DEA en Didactologie des langues et des cultures (Paris III Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Robert Galisson),

⁸ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

⁹ BLANCHET, Philippe, 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Preses Universitaires de Rennes.

nous avons commencé notre carrière d'enseignant de français (« langue étrangère ») et de tchèque (« langue maternelle ») dans un lycée bilingue franco-tchèque en République tchèque. Six ans après, notre goût de voyage nous amène en Russie. Nous avons travaillé pendant deux ans auprès de la diaspora tchèque à Novorossiisk en tant qu'enseignante déléguée par le « Département pour les compatriotes, la culture et la présentation du Ministère des Affaires Etrangères de la République tchèque ». Cette expérience se montre décisive pour notre carrière : c'est non seulement notre première rencontre avec la diaspora tchèque mais aussi l'impulsion pour la transition professionnelle vers le domaine dans lequel nous travaillons jusqu'à présent - l'enseignement du tchèque à l'étranger.

Devenue par la suite lectrice de tchèque dans les établissements d'enseignement supérieurs français (INALCO, Sciences Po, Aix-Marseille Université), nous continuons simultanément à travailler avec les enfants de la diaspora tchèque. Nous sommes devenue bénévole dans l'association *Česká škola bez hranic / Ecole tchèque sans frontières* à Paris qui propose l'enseignement de tchèque aux enfants de la région parisienne et dont le public est formé des familles mixtes ou tchèques vivant en France. Depuis notre installation dans les Bouches-du-Rhône, nous animons les ateliers de tchèque pour les enfants à Aix en Provence. Notons que nous avons été amenée, en Russie aussi bien qu'en France, à prendre aussi des décisions conceptuelles (fondation des associations, rédaction des textes curriculaires, élaboration des matériaux pédagogique...) et à participer à la formation des enseignants travaillant avec les enfants de la diaspora tchèque. De surcroît, nous sommes devenue nous-même mère d'une famille plurilingue, avec deux filles nées en République tchèque de parents tchèques mais vivant dès plus jeune âge en France où elles sont aussi scolarisées.

Nos engagements personnels en Russie et plus tard en France, ainsi que les rencontres avec d'autres acteurs de terrain, des enseignants, des bénévoles, des décideurs politiques et bien sûr des familles elles-mêmes, ont soulevé beaucoup de questions et éveillé notre intérêt à la problématique de la transmission des pratiques plurilingues. Cette thèse est donc née avant tout de nos interrogations d'enseignante qui voudrait comprendre davantage le terrain dans lequel elle agit. Notre posture de départ rejoint ainsi celle que revendique R. Galisson dans sa didactologie des langues-cultures, en souhaitant donner aux « enseignants qui le *souhaitent, l'accès aux responsabilités de chercheur* » (Galisson, 1999 : 76)¹⁰. Il en voit « un

¹⁰ GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1999. La formation en question. Paris: Clé International.

acte démocratique »¹¹ qui comblerait le fossé, observé par Galisson, entre la théorie et l'action et permettrait à tous les acteurs du domaine, sans égard à leur statut, « de faire aboutir leurs idées sur le terrain, de les transformer en acte. » En fait, Robert Galisson conçoit sa didactologie des langues-cultures en tant qu'une science praxéologique dont l'objectif est, au bout de compte, d'agir sur le terrain.

En ce sens, la didactologie des langues-cultures est proche de la sociodidactique¹², une discipline en plein essor, également orientée vers l'intervention : « La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action » (Blanchet, Chardenet, 2011 : 67)¹³.

La sociodidactique et la didactologie des langues-cultures se rejoignent également dans l'importance qu'elles prêtent, toutes les deux, à la contextualisation de la recherche. Robert Galisson y voit le remède contre le réductionnisme et la recherche des solutions simplifiées « passe-partout », « dont la cohérence globale est alléchante mais illusoire. » La contextualisation, définie « en tant que pratique de décroisement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence » est au contraire « le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité » (Galisson, 1999 : 77)¹⁴, bien que cette position exige de « reconnaître les limites de la « science », à jouer le jeu difficile des solutions incomplètes, diverses ou même impossibles » (Galisson, *ibidem*). De même, Cortier et Puren évoque en sociodidactique « une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques

¹¹ *Ibidem*.

¹² C'est Louise Dabène (1990) qui utilise pour la première fois le terme dans son article ??? La notion est par la suite reprise et développée, notamment par Marielle Rispaïl.

¹³ BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines.

¹⁴ GALISSON, Robert, 1999. *Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures ?* In GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1999. La formation en questions. Paris : Cle International. Pp.73-94.

linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes » (Cortier et Puren, 2008 : 76)¹⁵.

L'intégration du contexte a pour conséquence l'attention particulière à toutes les modalités d'appropriation des langues, y compris l'acquisition informelle dans le contexte social, par exemple en famille, pas dissociable de l'apprentissage formel. Cette interconnexion est un élément fondamental sur lequel est construite la présente étude.

De l'hypothèse de recherche à la construction de l'objet

Notre premier engagement dans le milieu diasporique a révélé un certain paradoxe : nous avons été recrutée en Russie en tant qu'enseignante déléguée par la République tchèque grâce à notre formation (philologie tchèque) et notre expérience de professeur du tchèque au secondaire. Or, sur place, nous avons davantage mobilisé notre savoir-faire en enseignement des langues étrangères en nous appuyant sur le cadre théorique acquis en didactologie des langues-cultures telle que la conçoit Robert Galisson. Aucun déchiffrement du terrain n'étant fait au préalable, nous avons cherché intuitivement quel devrait être notre rôle, comment définir nos objectifs. Nous avons ressenti le manque similaire de repères lors de notre bénévolat à l'École tchèque sans frontières à Paris, face à un enseignement défini comme un « enseignement pour les enfants bilingues ». Aucune étude ne permettait de comprendre comment ce bilinguisme était défini ni comment il se développait dans les familles.

Il faut préciser que la diaspora tchèque est l'objet de nombreuses études scientifiques mais celles-ci relèvent essentiellement des disciplines telles que l'histoire, l'ethnographie ou l'anthropologie. Les quelques études linguistiques que nous avons trouvées portaient sur la particularité des parlers vernaculaires d'une communauté concrète (par exemple le tchèque des réémigrés de l'Ukraine) sans fournir une vision sur les représentations et l'usage des langues dans celle-ci. Concernant l'enseignement dans les écoles minoritaires tchèques à l'étranger, nous n'avons trouvé qu'un ouvrage contemporain¹⁶. Mais il concerne l'histoire de cet enseignement et n'intègre pas d'analyse sociolinguistique ou didactique des milieux

¹⁵ CORTIER, Claude, PUREN, Laurent, 2008. Français et langues régionales et/ou minoritaires. Une mise en convergence difficile. In Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle. 2008 / 38. Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire. Pp.63-80.

¹⁶ MORAVCOVA-ĎATKO, Ilona, 2006. *Obrázky z dějin českého menšinového školství v zahraničí*. Pardubice: Univerzita Pardubice

décrits. Il existe des études (essentiellement des travaux d'étudiants) sur le bilinguisme tchéco-croate mais elles ne sont pas diffusées en dehors de la diaspora tchèque en Croatie.

Le manque d'analyses sociodidactiques des contextes où les enseignants sont envoyés et où les écoles associatives agissent ainsi que peu de réflexions théoriques observées sur les notions clés de la thématique (bi-/plurilinguisme, diaspora, approche interculturelle) nous ont sensibilisée au sujet. A partir de nos observations préalables dans les terrains, et nos discussions avec d'autres enseignants, nous avons formulé notre hypothèse de recherche :

Les structures éducatives diasporiques n'identifient que partiellement les besoins des familles plurilingues et n'offrent pas une didactique appropriée.

Nous avons décidé d'articuler notre étude de la pluralité linguistique et culturelle autour de la notion « famille plurilingue », par ailleurs peu fréquente dans la littérature française qui lui préfère le terme « famille bilingue » ou « multilingue ». Néanmoins, un numéro (n°147) de la revue *Langage&Société* présentant « un dossier interdisciplinaire sur les pratiques plurilingues des familles mixtes »¹⁷, lui est consacré. Mais comme le remarque les auteures mêmes, (Deprez, Varro et Collet,) « *une famille plurilingue n'est pas nécessairement une famille linguistiquement mixte* »¹⁸. D'autres cas sont envisageables : une famille, a priori monolingue, en situation de mobilité internationale, deux descendants d'immigrés qui alternent de façon plus ou moins régulière la langue d'origine et la langue du pays de séjour... Si nous avons opté pour le concept de « famille plurilingue », c'est justement pour embrasser la diversité des situations et des pratiques linguistiques dans les familles de la diaspora tchèque, ainsi que pour rendre compte de la dynamique du phénomène.

Organisation de la recherche

La problématique qui nous intéresse ne peut pas être traitée sans analyse directe du terrain. Souhaitant privilégier une approche qualitative, nous nous appuyons sur un corpus mixte d'entretiens semi-directifs, de discours institutionnels et d'observation participante. Notre corpus est composé de deux projets associatifs (*Česká škola bez hranic* Paris, Klub

¹⁷ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, 2014. Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. *Langage&Société* n° 147, mars 2014. Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme. P. 7

¹⁸ Ibidem, p.10

Mateřidouška Novorossiisk) ainsi qu'un modèle de l'enseignement minoritaire, mise en place dans deux écoles publiques en Croatie (*Česká základní škola Jana Amose Komenského Daruvar*, *Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice*) et de leur public.

Nous avons choisi de nous adresser, dans un premier temps, aux parents. 37 entretiens semi-directifs visaient à obtenir les éléments de réponse aux questions suivantes : Quelles représentations ont les parents de la transmission et de l'apprentissage des langues ? Quelles stratégies adoptent-ils afin de transmettre les pratiques plurilingues ? Quels besoins peuvent-ils avoir des structures éducatives diasporiques ? Dans un deuxième temps, c'est vers les associations et les écoles, que nous nous sommes tournée. A travers leurs discours, par l'observation de leur fonctionnement et par le biais des entretiens avec leurs employés ou bénévoles, nous avons cherché à comprendre comment ces structures identifient les besoins des familles et quels dispositifs ils mettent en œuvre pour répondre à leurs attentes. Notre troisième question de recherche reflète l'orientation praxéologique de notre recherche sociodidactique. Nous nous demandons en quoi les modèles existants répondent aux attentes du public et quelles remédiations pourrait-on proposer aux acteurs du terrain.

Nous avons déjà évoqué les raisons de notre choix prendre pour terrain les deux communautés que nous avons pu connaître de l'intérieur (observation participante) et sur lesquels nous avons agi, c'est-à-dire les associations *Materidouska* de Novorossiisk (Russie) et l'association *Ceska skola bez hranic* de Paris (France). Notre proximité du terrain était d'un côté un mobile puissant qui perpétuait notre intérêt pour le thème. Néanmoins, il apportait le risque important de se laisser submerger par celui-ci, ce qui nous est en partie arrivé et a considérablement ralenti la rédaction de présente thèse. Egalement Philippe Blanchet attire l'attention de jeunes chercheurs sur la nécessité d'adopter une « posture intérieur – extérieur » afin de pouvoir mener à bien les projets de recherche. Le meilleur garant d'un équilibre entre implication et la distance du chercheur, la posture serait accessible par l'élargissement des terrains : « *L'investigation sur des terrains différents (par exemple Provence et Bretagne) et la mise en perspective avec des terrains plus vaste (France, Europe, Francophonie), permet des comparaisons multiples. Celles-ci constituent autant de garde-fous méthodologiques contre les éventuels « enfermements » trop subjectifs de l'hyper-spécialisation sur un domaine étroit et du regard intérieur* » (Blanchet, 2012 : 49)¹⁹.

¹⁹ BLANCHET, Philippe, 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Preses Universitaires de Rennes.

Nous avons aussi opté pour l'élargissement de notre recherche à un troisième terrain dont le choix a pris plus de temps. A la fin, nous avons hésité entre la diaspora tchèque en Roumanie et celle de Croatie, deux diasporas les plus médiatisées en République tchèque et proches géographiquement. Après avoir visité les deux communautés, nous avons opté pour la Croatie. Deux facteurs ont été décisifs. Tout d'abord, la diaspora croate nous semblait plus proche des deux terrains déjà choisis. Elle est proche de la communauté russe par sa composition : population d'origine rurale, en grande partie urbanisée, fonctionnant en réseaux. Mais elle peut être comparée à *Česká škola bez hranic / l'Ecole tchèque sans frontières de Paris* par l'organisation minutieuse de la scolarisation en tchèque. C'est par ailleurs la diaspora qui a la réputation d'être la mieux organisée et où l'enseignement minoritaire en tchèque a une très longue tradition.

Cette diversité, nécessaire d'après nous, s'est simultanément avérée être une autre difficulté importante. Il a fallu prendre en considération la législation des trois pays, leur évolution ainsi que l'évolution de la diaspora dans chaque pays, et également la complexité linguistique : il a fallu communiquer oralement et lire des textes non seulement en tchèque et en français mais aussi en russe et en croate. Vu que nous n'avons jamais appris le croate, la lecture des textes officiels est devenue une nouvelle leçon de plurilinguisme qui nous demandait de mobiliser nos connaissances en tchèque et en russe et de faire jouer l'intercompréhension entre les langues slaves.

Dans la première partie, nous interrogeons la notion centrale de notre étude, la « famille plurilingue ». Nous nous arrêtons également aux questions liées à la transmission et l'apprentissage des langues de famille. La deuxième partie donne un aperçu de la constitution de la diaspora tchèque et des relations officielles qu'elle entretient avec la patrie historique. Nous analysons également la perception du bi-/plurilinguisme dans la société tchèque et les politiques linguistiques inhérentes. La troisième partie, à orientation méthodologique, explique les procédés de la collecte des données et présente les trois terrains de l'enquête qualitative. La quatrième partie donne à voir, par le biais de l'analyse des entretiens semi-directifs avec les parents, l'établissement des politiques linguistiques familiales. Nous nous arrêtons tout d'abord sur les pratiques et les représentations au sein de la cellule familiale (dans la sphère privée), pour nous concentrer ensuite davantage aux représentations des parents quant à l'apprentissage des langues, plus particulièrement de la langue tchèque, dans les structures diasporiques. La dernière partie présente notre analyse des discours et des pratiques des représentants des quatre structures éducatives observées (*Česká škola bez hranic*

Paris, *Klub Mateřídouška* Novorossiisk, *Česká základní škola Jana Amose Komenského Daruvar*, *Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice*), afin de relever des conceptions sous-entendues qui conditionnent les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre.

PARTIE I

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1

FAMILLES PLURILINGUES

1.1. Du bilinguisme au plurilinguisme

1.1.1. Difficulté de définir le bilinguisme

En tant que terme du langage ordinaire, le bilinguisme est généralement associé à une maîtrise « parfaite » de deux langues. Les dictionnaires français aussi bien que tchèques reflètent cette opinion publique. Ainsi, le Petit Robert définit un bilingue comme celui « qui parle, possède parfaitement deux langues »²⁰. Le Dictionnaire tchèque des mots étrangers propose une définition similaire : « *dokonalé užívání dvou jazyků, zpravidla mateřského jazyka a jazyka cizího, takže cizí jazyk může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský* » (Klimeš, 2005 : 65)²¹.

Ces représentations grand public trouvent aussi des échos dans des ouvrages scientifiques. Prenons, dans ce contexte, l'exemple de la définition souvent citée de Léonard Bloomfield. Dans son ouvrage *Language* (1934), il définit le bilinguisme comme « le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue ». Renzo Titone observe que « ce type de définition est précisément ce qui a empêché l'analyse et l'explication des phénomènes du bilinguisme » (Titone, 1974 : 15)²². Vingt ans plus tard, Christine Deprez fait une remarque similaire en disant que « l'approche posée par Bloomfield n'est pas opérationnelle » (Deprez, 1994 : 23)²³. Les deux auteurs mais aussi bien d'autres (Mackey, Lüdi, Py, Hélot etc.), insistent sur le fait que de telles définitions ne permettent pas de voir le phénomène dans toute son ampleur et relèvent plus d'une vision idéologique que de la réflexion linguistique.

²⁰ REY, Allain, REY-DEBOVE, Josette, ROBERT, Paul, 2011. Le Petit Robert 2011. Paris : Le Robert.

²¹ KLIMEŠ, Lumír, 2005. Slovník cizích slov. Praha : SPN. « Emploi parfait de deux langues, en général de la langue maternelle et de la langue étrangère de sorte que la langue étrangère puisse dans certaines circonstances remplacer de valeur égale la langue maternelle ».

²² TITONE, Renzo, 1974. Le bilinguisme précoce. Bruxelles : Charles Dessart.

²³ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

En fait, insister sur la perfection dans la maîtrise des deux langues insinue l'idée que le bilinguisme est très rare. Or le contraire semble vrai. Le nombre d'individus utilisant quotidiennement deux ou plusieurs langues surpasse de loin le nombre de locuteurs monolingues (Weinrich, Lüdi et Py, Deprez, Mackey). Mais bon nombre d'entre eux ne se disent pas bilingues et la société ne les voit pas non plus comme tels, faute de leur maîtrise « parfaite » des deux langues. Au moins dans le contexte européen, cette conception étroite et élitiste du bilinguisme prend ses sources dans la politique linguistique unificatrice accompagnant la formation et la consolidation des Etats-nations. Dans le système éducatif français, elle se traduit toujours par la valorisation de l'enseignement du français et les craintes exprimées vis à vis des enfants immigrés utilisant une langue à la maison et une autre à l'école. Christine Hélot (2007)²⁴ s'étonne que les programmes scolaires continuent à parler « des élèves *dont le français n'est pas langue maternelle* »²⁵ et s'interroge sur les raisons qui sont à l'origine « des attitudes si positives envers le bilinguisme des uns et si négatives envers le bilinguisme des autres » (Hélot, 2007 : 13).

Outre ces enjeux socio-politiques, la vision idéalisée du bilinguisme pose des questions méthodologiques : comment mesure-t-on le degré de perfection dans la maîtrise d'une langue ? Les locuteurs monolingues, eux, sont-ils des locuteurs parfaits ? Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde fournit une réponse nette : « aucun individu ne maîtrise tous les vocabulaires techniques, les genres, les variants *régionaux ou stylistiques d'une seule langue, sans parler de deux* ». ²⁶ Il faut accepter que les locuteurs parfaits n'existent pas et que les monolingues, aussi bien que les bilingues, sont avant tout les êtres communicatifs qui exploitent tout l'éventail des moyens qu'ils ont à leur disposition afin de pouvoir mener une communication réussie. Pour Christine Deprez « la particularité du répertoire verbal du bilingue vient uniquement du fait que certains de ses *éléments sont identifiables comme appartenant à la langue A et d'autres à la langue B* » (Deprez, 1994 : 26)²⁷. L'approche communicative du bilinguisme permet également de déstigmatiser les traits du parler bilingue, tels que l'alternance codique et les usages mélangés

²⁴ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

²⁵ MEN, 2002, p.90, cité d'après HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan, p. 13.

²⁶ CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.35. Paris : Clé International.

²⁷ DEPREZ, Christine, 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.

des langues. Si le mari français d'une Tchèque dit à leur fille « Allez, mange la *masíčko*²⁸ », il ne le fait pas par manque de vocabulaire mais volontairement, pour exprimer une complicité parentale.

La vision plus réaliste et démythifiante du bilinguisme s'instaure grâce à la politique européenne, notamment aux politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe qui plaide en faveur du plurilinguisme.

1.1.2. Concept de plurilinguisme

Les dictionnaires nous indiquent que le terme « plurilinguisme » fait une apparition récente dans la langue française²⁹. Formé à l'aide du préfixe latin « pluri- » (plusieurs) sur le modèle du mot « bilinguisme », le terme ne bénéficie pas de la même reconnaissance internationale. Notamment l'anglais, mais aussi le tchèque ou bien l'allemand, lui ont préféré le terme « multilinguisme ». A la différence des langues mentionnées, le français emploie simultanément les deux notions et disposent ainsi de deux termes proches dont l'usage n'est pas figé.

Si les deux termes sont décrits comme synonymes dans les dictionnaires grand public, les linguistes proposent des définitions plus nuancées. Mais ils ne sont pas unanimes sur la répartition des deux notions. Dans un article qui fait le bilan de la terminologie utilisée sur le champ, Philip Riley (2003)³⁰ propose d'employer le terme de plurilinguisme pour « parler *d'un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques* » (Riley, 2003 : 13). De même, Moore et Castelloti (2008)³¹ en s'appuyant sur les documents du Conseil de l'Europe, précisent que le multilinguisme renvoie « à la co-présence de plusieurs langues sur le même territoire », le plurilinguisme indiquant plutôt « le répertoire plurilingue des locuteurs » (Moore et Castelloti, 2008 : 31). En revanche, C. Hélot (2007)³² et C. Hagège

²⁸ Le mot tchèque „*masíčko*“ signifie «la viande » en français.

²⁹ D'après Le Petit Robert, c'était en 1956, d'après Larousse même en 1976.

³⁰ RILEY, Philip, 2003. Le «linguisme» - multi- poly- pluri- ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. In Français dans le monde, juillet 2003. Vers une compétence plurilingue. Coord. : F. Carton et P. Riley, p.8-17.

³¹ MOORE, Danièle, CASTELLOTI, Véronique (eds), 2008. La compétence plurilingue : regards francophones. Berne: Peter Lang.

³² HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

(1996)³³, tous les deux s'en rapportant à la définition donnée par Truchot (1994)³⁴, expliquent qu'ils entendent par plurilinguisme « la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné », tandis qu'ils réservent le terme « multilinguisme » pour désigner la connaissance de plusieurs langues chez un même individu (Hélot, 2007 : 26-7 ; Hagège, 1996 : 11).

Cependant, tous les auteurs sont d'accord sur le fait que c'est le Conseil de l'Europe qui a introduit le concept de plurilinguisme et contribue à le propager. Nous proposons alors de nous fier aux documents publiés par le Conseil de l'Europe afin de déterminer notre emploi de la notion.

Dans sa recommandation sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)³⁵, le Comité des Ministres donne une définition du plurilinguisme et explique aussi la différence entre deux termes proches en question :

« Ainsi, les politiques linguistiques qu'elle³⁶ propose et promeut mettent particulièrement l'accent sur le développement du plurilinguisme, c'est-à-dire l'enrichissement, tout au long de la vie, du répertoire linguistique d'un individu. Chaque profil plurilingue individuel est constitué de différentes langues et variétés de langues maîtrisées à différents niveaux de compétences ; il est dynamique et sa composition évolue tout au long de la vie d'un individu. Ce qui distingue le concept de plurilinguisme du terme plus courant de « multilinguisme » est que les langues et variétés de langues qui constituent le répertoire linguistique d'un individu ne sont pas considérées comme les éléments coexistants, totalement distincts les uns des autres, mais comme des entités qui interagissent, qui s'influencent et s'enrichissent l'une l'autre, et qui forment ainsi une compétence de

³³ HAGEGE, Claude, 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

³⁴ TRUCHOT, Claude, 1994. *Le plurilinguisme européen : théories et pratiques en politique linguistique*. Paris : H. Champion.

³⁵ Comité des Ministres; 2008. *Projet de Recommandation CM/Rec(2008)...du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme*. Réunion 2 juillet 2008, Comité directeur de l'Education. Rapport publié sur internet: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Rec-CM-2008-7_FR.pdf

³⁶ Sous-entendu « l'organisation », à savoir le Conseil de l'Europe.

communication générale à laquelle il peut être fait appel dans son intégralité ou en partie seulement, à tout moment, en fonction des exigences de la situation. »³⁷

Dans le document, les deux termes (multilinguisme, plurilinguisme) désignent une compétence individuelle. Le multilinguisme est décrit par les mots proches de la définition donnée par C. Hélot et C. Hagège. Le plurilinguisme, lui, est doté ici d'une vocation plus large, étant transformé en une compétence générale qui va au-delà de la maîtrise des langues isolées.

La compétence plurilingue se construit à partir du répertoire linguistique de chaque individu. Cette notion introduite par John J. Gumpertz dans les années 1960 renvoie à l'ensemble des variétés linguistiques utilisées par un même locuteur d'après les situations de communication et les besoins. Par les variétés linguistiques, on entend différents registres d'une même langue, les dialectes et les patois, aussi bien que les langues étrangères. Il est courant que le répertoire linguistique d'un individu soit asymétrique et hétérogène. Etre plurilingue ne veut en aucun cas dire « maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues » (Beacco et Byram, 2004 : 38)³⁸ mais savoir à se servir efficacement de tous ses acquis.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'un des documents clés du Conseil de l'Europe sur le sujet, décrit l'approche plurilingue en tant que compétence communicative tissée de toutes les connaissances et toutes les expériences des langues que le locuteur a faites. A chaque instant, il peut mobiliser les différentes composantes de son répertoire linguistique car les langues apprises ou acquises fonctionnent en corrélation et contribuent ensemble à rendre la communication efficace. En fait, nous le répétons, il est très important de savoir utiliser tous ses acquis langagiers, même lacunaires, pour développer les stratégies qui aident à surmonter les obstacles en communication (par exemple décrypter une information en langue a priori inconnue, dialoguer avec un étranger etc.). Le plurilinguisme embrasse et valorise ainsi les pratiques caractéristiques des situations où les langues entrent en contact, telles que l'alternance codique ou l'intercompréhension

³⁷ Exposé des motifs accompagnant la Recommandation CM/REC (2008)7 du Comité des Ministres concernant l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et la promotion du plurilinguisme, p. 8-9. http://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/Rec-CM-2008-7_FR.pdf

³⁸ BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

mutuelle. Ceci n'est pas possible quand on envisage les langues apprises en tant qu'entités totalement distinctes.

Les documents cités du Conseil de l'Europe soulignent également la nature dynamique du plurilinguisme : celui-ci n'est en rien achevé, figé. Il évolue sans cesse tout au long de la vie, en fonction du vécu, des relations sociales, des apprentissages. C'est un processus perpétuel qui met les locuteurs en éveil, en les obligeant en quelque sorte à rester sensibles aux impulsions extérieures tout au long de leur vie, car l'apprentissage des langues ne se limite pas au cadre institutionnel. Bien au contraire, il peut revêtir différentes facettes. C'est un grand atout du plurilinguisme de valoriser ainsi les langues non pas seulement enseignées à l'école, mais aussi acquises spontanément, à un niveau plus ou moins important, dans les familles, en voyage, par les rencontres...

Il nous semble que cette conception de plurilinguisme se marie bien avec la définition fonctionnelle de bi-/plurilinguisme que propose un bon nombre d'auteurs (Grosjean, Lüdi et Py, Déprez, Hélot et beaucoup d'autres). Le point de vue adopté est celui d'une compétence communicative composée de plusieurs langues, mobilisables à chaque instant afin d'assurer une communication réussie. Les auteurs rappellent que les langues utilisées par le locuteur bi-/plurilingue le sont dans des contextes différents et ont des fonctions diverses, bien réparties : « Chacune des langues se voit conférer des fonctions communicatives soigneusement *distinctes*. On peut facilement observer que cette répartition des fonctions n'est nullement arbitraire, mais en général gouvernée par certaines règles sociales » (Lüdi et Py, 2003 : 11)³⁹. Il est donc rare que les sujets bi-/plurilingues développent une capacité égale dans toutes leurs langues car ils ne les utilisent pas dans les mêmes contextes. Le bi-/plurilinguisme ainsi conçu rectifie, en les rapprochant de la réalité, les représentations spontanées de la nécessité de la maîtrise « parfaite » et « équilibrée » des langues pour qu'une personne puisse se qualifier bi-/plurilingue et désidéalisent les concepts.

Par l'accent que l'approche fonctionnelle, présentée dans le paragraphe précédent, met sur la compétence communicative⁴⁰, elle s'ouvre également à l'étude de toutes les situations

³⁹ LUDI; Georges, PY, Bernard, 2003. Etre bilingue. Berne : Peter Lang.

⁴⁰ « Le bilingue, tout comme le monolingue, est un être communicant et en tant que tel doit développer une compétence communicative égale à celle du monolingue. Pour le bilingue, la communication prend des formes *différentes*, il se sert de l'une, de l'autre ou des deux langues à la fois – dans un parler bilingue – selon la situation, l'interlocuteur, le sujet ». (ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008. Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues, p. 26. Paris : La Découverte.)

nécessitant la confrontation des langues, le passage de l'une à l'autre. Ce n'est plus seulement la maîtrise des langues et de leurs fonctions qui sont observées, mais aussi les situations où le sujet recourt à plusieurs de ses langues en même temps, soit en les mélangeant, soit en les alternant. Ces pratiques regroupées sous le terme « alternance codique », longtemps jugées dangereuses, sont aujourd'hui valorisées en tant que stratégies spécifiques relevant de la compétence plurilingue.

Comme le rappellent Moore et Castelloti (2008 : 34)⁴¹, le plurilinguisme ne devrait pas être perçu seulement sous l'angle instrumental et fonctionnel car il a également une vocation éducative. Pour le Conseil de l'Europe, la pluralité « est un instrument chargé de recoudre les blessures des ruptures idéologiques, en faisant appel aux concepts de territoire et de patrimoine historique pour garantir le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique des citoyens » (Murphy-Lejeune et Zarate, 2003 : 33)⁴².

1.1.3. Famille plurilingue

Un bon nombre de chercheurs s'intéresse au bi-/plurilinguisme développé et pratiqué au sein d'une cellule familiale, parfois appelé aussi le « bilinguisme naturel » (Hélot, 2007 : 59)⁴³. Dans ce cas, deux ou plusieurs langues sont acquises dans le milieu familial. Par ailleurs, certains auteurs considèrent que l'acquisition spontanée (non pas par le biais d'instruction) de deux langues est le trait principal du bilinguisme en général (Morgensternerová, Šulová, Scholl, 2011)⁴⁴.

De même que Christine Deprez, nous concevons la famille comme « un lieu de paroles, un espace de relations interpersonnelles privilégiées par les liens institutionnels et ceux de l'affectivité et de la cohabitation quotidienne » (Deprez, 1994 : 39)⁴⁵. Pour cela, nous caractérisons la famille à travers ses habitudes langagières, en l'identifiant sous le terme de

⁴¹ MOORE, Danièle, CASTELLOTI, Véronique (eds), 2008. La compétence plurilingue : regards francophones. Berne: Peter Lang.

⁴² MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth, ZARATE, Geneviève, 2003. *L'acteur social pluriculturel* : évolution politique, positions didactiques. In *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 2003, pp.32-46.

⁴³ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan

⁴⁴ MORGENSTERNEROVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHOLL, Lucie, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha : Wolters Kluwer.

⁴⁵ DEPRez, Christine, 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.

« famille plurilingue ». D'autres termes proches couramment utilisés (« familles mixtes », « familles d'immigrés ») sont basés sur des traits sociologiques, et non pas linguistiques, et de plus aucun n'est adéquat pour toute la diversité de notre corpus. Il en est de même avec la notion « famille bilingue », trop empreinte de la conception idéalisée et élitiste du bilinguisme.

Une « famille plurilingue », aussi bien qu'un individu, dispose d'un répertoire linguistique varié, pas nécessairement équilibré et homogène. A chaque prise de parole, les membres de la famille choisissent délibérément la langue de la communication par rapport à l'interlocuteur, à la situation, à leurs connaissances langagières qui sont certainement aussi très variables et évoluent dans le temps. En fait, la perspective plurilingue nous permet de concevoir le dynamisme du phénomène et de ne pas exclure les familles dans lesquelles l'usage de plusieurs langues devient symbolique.

Dans le contexte européen, plusieurs langues sont majoritairement pratiquées dans les familles touchées par l'effet de la migration. De nombreuses variantes sont possibles. Deux époux venant du même pays ainsi leur/s/ enfant/s/ sont amenés à quitter leur patrie pour un délai plus ou moins long et se trouvent confrontés à la langue ou aux langues du pays d'accueil. Egalement, il est de plus en plus courant de voir les couples formés de deux personnes de nationalités différentes qui vivent soit dans le pays originaire de l'un d'entre eux, soit dans un pays tiers. Mais on peut aussi trouver les conjoints qui ont la même nationalité tout en ayant été élevés dans les langues différentes.

« Une famille est définie comme un ensemble d'au moins deux personnes vivant dans le même logement et formé soit d'un couple, marié ou non, et éventuellement de ses enfants, soit d'un adulte et de son et ses enfant(s) – on parle alors conventionnellement de famille monoparentale ». Telle est la définition de la famille donnée par Catherine Borrel et Chloé Tavan dans leur étude *La Vie familiale des immigrés* (2004 : 110)⁴⁶, organisée par l'INSEE (l'Institut National de la Statistique et Des Etudes Economiques). Nous pouvons adhérer à cette description de la famille à l'exception de la formule « vivant dans le même logement » car celle-ci exclut de la définition toutes les familles « transnationales », c'est-à-dire les

⁴⁶ BORREL, Catherine, TAVAN, Chloé, 2004. *La vie familiale des immigrés*. France, portrait social 2003/2004. Paris : INSEE.

familles dont les membres sont dispersés tout en maintenant des liens étroits par de-là des frontières étatiques (Razy et Baby-Colini, 2011)⁴⁷.

Borrel et Tavan constatent qu'en France, plus du tiers des immigrés vivant en couple sont en couple mixte, c'est-à-dire en union avec une personne non immigrée (2004 : 109). Cependant, Gabrielle Varro (2003)⁴⁸ remarque que cette définition « étroite »⁴⁹ du couple mixte ne tient pas compte de toutes les représentations qui circulent dans l'espace social (définition « large »). Comme elle dit, « le qualificatif implique toujours un non-nous, c'est-à-dire, soit littéralement, soit symboliquement, un « étranger » *du point de vue d'une société (et d'un conjoint) majoritaire* » (Varro, 2003 : 78). Ainsi, si une descendante des immigrés tchèques en Russie épouse un Russe, leur mariage est estimé homogène par les statistiques, les deux ayant la même nationalité et étant nés sur le territoire russe. Mais comme ils vivent dans le village où les Tchèques ont longtemps été majoritaires et forment une communauté solidaire, leur mariage y est perçu comme mixte et le mari censé apprendre au moins les rudiments du tchèque.

La mixité familiale permet de rendre fortement visible l'enjeu que représente l'enfant pour les parents (et pour toute la famille large). D'après Varro, trois domaines focalisent leur attention et deviennent objet des négociations : les prénoms, les langues et les religions (Varro, 2003 : 118)⁵⁰. Elle rappelle à ce sujet que tous les couples mixtes ne souhaitent pas transmettre plusieurs langues aux enfants. Néanmoins, on peut constater que – au moins dans le contexte géographiquement et socialement proche de notre recherche - la langue est l'un des véhicules essentiels des valeurs et des identités de chaque parent.

L'idée largement répandue que chaque famille mixte devient naturellement bi-/plurilingue est réfutée par maintes études (Varro, Hélot, Yamamoto, Okita). Outre la volonté de maintenir la diversité linguistique, il faut reconnaître que la transmission de plusieurs langues aux enfants demande l'effort de tous les membres de la famille et des stratégies

⁴⁷ RAZY, Élodie, BABY-COLLIN, Virginie, 2011. La famille transnationale dans tous ses états. In *Autrepart* 1/2011 (n°57-58), p. 7-22.

⁴⁸ VARRO, Gabrielle, 2003. *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.

⁴⁹ G. Varro appelle étroite la définition juridique ou celle qui figure dans les statistiques. Définition officielle de l'INSEE est la suivante: « *Un couple mixte est un couple constitué d'une personne immigrée et d'une personne non immigrée, mariées ou non.* »

⁵⁰ VARRO, Gabrielle, 2003. *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.

spécifiques. Christine Hélot reprend la notion de Christine Deprez de la « politique linguistique familiale » pour souligner qu’il existe des choix, des décisions conscientes bien en amont des pratiques langagières familiales, notamment en vue de « protéger ou sauvegarder une langue » (C. Hélot, 2007 : 72)⁵¹.

Il est également observé dans la population immigrée (Deprez, Hélot, Varro) que lorsque les deux parents ont la même langue maternelle, celle-ci se conserve et se transmet nettement mieux que la langue du parent « étranger » dans la famille mixte. De nombreuses familles vivent cette situation car les statistiques françaises nous disent que, parmi les couples formés de deux immigrés, neuf unions sur dix sont endogames (Borrel et Tavan, 2004)⁵². Quoiqu’il en soit de leurs pratiques langagières, il n’est en aucun cas possible de prendre ces familles pour monolingues car la langue de l’environnement y fait son intrusion (par le biais du milieu professionnel et social, par l’école, par les médias...), même si elle peut demeurer symbolique dans la communication entre les membres de la famille.

Dans la littérature, on distingue souvent le bilinguisme simultané et le bilinguisme consécutif afin de marquer la différence entre deux types de « devenir bi-/plurilingue » d’un enfant. Dans les familles mixtes, le bilinguisme simultané est en général développé car l’enfant est confronté à deux langues (celle de sa mère et celle de son père) en même temps et ce, dès sa naissance. Dans les familles où les deux parents parlent la même langue, la deuxième est spontanément introduite plus tard, lors de la socialisation de l’enfant – c’est la langue de la nounou, des enfants dans le parc, de la rue, des médias et bien sûr de l’école. Ce type de bilinguisme est appelé consécutif.

De nombreuses études montrent que, dans les deux cas, le bilinguisme demeure en phénomène dynamique qui évolue toute au long de la vie des locuteurs.

⁵¹ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l’école*. Paris : L’Harmattan

⁵² BORREL, Catherine, TAVAN, Chloé, 2004. *La vie familiale des immigrés. France, portrait social 2003/2004*. Paris : INSEE.

1.2. Langue et culture

1.2.1. Langue, culture et identité collective

Considérant la langue en tant que « fait social » (Meillet), moyen de communication et « instrument d'action » (Bourdieu), produit de la société et de l'histoire humaines, il nous paraît difficile de la penser autrement qu'imprégnée dans la culture dont elle est en même temps le véhicule.

Mais, comme le remarque Philippe Coulangeon, « *il n'est sans doute pas de notion aussi vaste et aussi polysémique en sciences sociales que la notion de culture* »⁵³. Les approches diffèrent non seulement d'une discipline à l'autre, mais aussi à l'intérieur de chacune d'elle. Egalement en didactique des langues, la culture est envisagée sous des angles variés. Ainsi, les auteurs de l'article « culture » dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde⁵⁴, s'appuyant sur les réflexions de Pierre Bourdieu, définissent la culture en tant que « la capacité de faire des différences » et insiste sur le classement hiérarchique des cultures. Les auteurs remarquent que l'apprentissage permet « *d'acquérir une culture* »⁵⁵ ou de l'améliorer : « plus on apprend en effet, plus nombreuses sont les *distinctions qu'on est capable d'opérer* »⁵⁶. Par l'apprentissage, chaque individu augmente alors son capital culturel qui est cependant en partie hérité. En ce sens, la culture devient un instrument de distinction mais aussi d'appartenance.

Egalement l'anthropologue américain Ward Goodenough voit en la culture un véhicule important de l'appartenance, en la définissant comme « *tout ce qu'il faut savoir pour être membre* »⁵⁷. Dans son ouvrage *Anthropologie de la communication*, Yves Winkin démontre l'efficacité de cette définition simple: « *C'est une définition qui est à la fois très*

⁵³ COULANGEON, Philippe, 2013. « Culture », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 24 septembre 2017. URL : <http://sociologie.revues.org/1768>

⁵⁴ CUQ, Jean-Pierre, sous la direction de, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

⁵⁵ CUQ, Jean-Pierre, , sous la direction de, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, article Culture, p. 63. Paris : Clé International.

⁵⁶ CUQ, Jean-Pierre, *ibidem*.

⁵⁷ Cité d'après : WINKIN, Yves, 2001. *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, p. 138. Paris : Seuil.

élastique (son échelle – si on la place sur un curseur – *va de l'ici et maintenant jusqu'à la société occidentale in toto*) et très opérationnelle : *rien qu'en disant „tout ce qu'il faut savoir pour être membre“, vous pouvez commencer à vous demander* quelles sont les règles explicites et implicites, quel est le savoir latent et manifeste, que vous devez peu à peu *acquérir, d'une manière ou d'une autre, pour vous sentir membre et pour être, vis-à-vis des membres de cette culture, prévisibles* » (Winkin, 2001 : 138)⁵⁸.

La didactique des langues doit composer avec des conceptions aussi larges et souples que celles-ci-dessous car, comme le souligne Robert Galisson, ce n'est pas autour de la culture savante, entendue comme livresque, que les locuteurs d'une langue construisent leur identité collective. Galisson introduit la notion de la culture comportementale⁵⁹ qui, d'après lui, est partagée quasi inconsciemment par tous les membres du groupe, à la différence de la culture savante, réservée aux élites, et leur fournit des signes de reconnaissance et de complicité. La culture comportementale, indissociable à la langue, est acquise spontanément par les locuteurs natifs lors de leur socialisation dès la plus tendre enfance (Galisson, 1991).⁶⁰

Le caractère discret et souvent implicite de la culture comportementale la rend difficile d'accès pour les apprenants étrangers, y compris les immigrés. La bonne maîtrise de la variété linguistique, non accompagnée de l'appropriation des pratiques culturelles, est à l'origine de nombreux échecs de communication et peut provoquer des situations de malaise, d'incompréhension, voire de rejet. De plus, l'aspect identitaire de la culture comportementale pourrait éveiller des réticences de la part des adultes ou adolescents et les empêche de l'intérioriser. Comme le remarque Deprez, il se peut que les enfants immigrés adhèrent totalement à leur nouveau milieu linguistico-culturel mais ceci arrive rarement à l'âge adulte. L'identité personnelle des individus adultes étant déjà largement construite, une adhésion totale au nouvel environnement supposerait un reniement troublant de leurs origines et de leur passé (Deprez, 1994 : 97)⁶¹.

⁵⁸ WINKIN, Yves. Ibidem.

⁵⁹ Il existe également des subcultures (professionnelles, familiales, générationnelles etc.) qui diffèrent des groupes au sein d'une société. Mais la culture comportementale est censée d'être commune à tous les locuteurs de la même langue vivant ensemble, par exemple les Français en France (Galisson, 1991).

⁶⁰ GALISSON, Robert, 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : Clé International.

⁶¹ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

Généralement, les locuteurs ne sont pas surpris par le fait que les langues diffèrent les unes des autres par les sons ou par les constructions grammaticales et ils s'attendent à ce que le même objet soit désigné par des termes différents. Mais ils s'étonnent de découvrir que la plupart de leurs règles de comportement, de leurs représentations, de leurs coutumes n'ont pas de valeur universelle, c'est-à-dire que le partage de ses implicites se limite aux locuteurs de la même langue, aux membres d'un même groupe. Le grand enjeu des situations plurilingues n'est donc pas seulement la rencontre de divers systèmes linguistiques, mais aussi la difficulté de saisir et d'approuver « *les normes d'après lesquelles les individus d'un groupe social se comportent les uns vis-à-vis des autres* » (Lüdi et Py, 2003 : 63)⁶² ainsi que la prise de conscience de la pluralité des manières « *de construire et d'interpréter la réalité par le langage et la communication* » (Lüdi et Py, 2003 : 62)⁶³.

Robert Galisson (1991)⁶⁴ rappelle aussi que le langage « est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures ». L'un n'est pas dissociable de l'autre et ils se conditionnent réciproquement. Le langage produit la culture dans la mesure où c'est par son biais, par la communication, par l'échange que les attitudes collectives se créent, se diffusent et se partagent. En revanche, les cultures sont l'un des moteurs de l'évolution langagière car pour que le langage puisse les véhiculer fidèlement, il doit constamment s'adapter afin de rester « *porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent* » (Galisson, 1991 : 119)⁶⁵. De ce point de vue, l'identité collective des membres des diasporas représente un autre défi. Eloignés de leur langue-culture source et exposés aux langues-cultures environnantes, les locuteurs développent leur propre façon de s'exprimer dans la diaspora, ainsi qu'une culture comportementale spécifique. Il se peut que l'identification avec les habitants du pays d'origine devienne alors problématique et apporte un sentiment de déception et de la non-reconnaissance. Une identité communautaire se forge, parfois avec un douloureux sentiment de déracinement, comme en témoigne le soupir d'un

⁶² LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. Etre bilingue. Berne : Peter Lang.

⁶³ LUDI, PY, 2003, ibidem.

⁶⁴ GALISSON, Robert, 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : Clé International.

⁶⁵ GALISSON, Robert, 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : Clé International.

Tchèque de Roumanie : « En Roumanie, nous sommes les Tchèques, en République tchèque, nous sommes les Roumains »⁶⁶.

La remise en question de ses certitudes, parfois accompagnée d'une restructuration identitaire est probablement le plus grand défi qu'une personne a à affronter lors de la rencontre de l'Autre. Elles peuvent devenir sources d'anxiété, se traduisant même en résistance à l'apprentissage d'une langue (Deprez, 1994 : 98)⁶⁷. D'un autre côté, la relativisation des ancrages culturels est probablement le passage obligé lors de la construction d'une compétence plurilingue telle que nous la concevons, dans la mesure où le dépassement de l'ethnocentrisme est la condition d'une communication réussie. Outre la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs langues, la compétence plurilingue suppose l'ouverture à d'autres cultures et la prise de conscience des limites de la culture d'origine. Aussi bien que les acquis langagiers, les expériences (inter-)culturelles ne sont pas juxtaposées. Tous, ensemble, ils composent l'éventail du répertoire communicatif du sujet plurilingue.

Constituer une compétence plurilingue revient à gérer l'ensemble du « capital langagier et culturel », disent Coste, Moore et Zarate (1997)⁶⁸. Notons que l'emploi du terme « capital » dans leur définition, bien enraciné dans la sociologie française, suggère l'idée que le plurilinguisme, malgré une construction parfois douloureuse, représente une richesse symbolique exploitable dans nos sociétés.

1.2.2. Capital (pluri)culturel

La notion de capital culturel voit le jour dans les travaux du sociologue Pierre Bourdieu. Par l'emploi du terme « capital », il exprime l'analogie qu'il observe entre le domaine de la production économique et celle de la production symbolique.

Bourdieu distingue trois types de capital : économique, social et culturel. Ils sont inégalement distribués entre les sujets. L'espace social étant hiérarchisé, chaque individu se positionne selon les trois critères qui néanmoins sont en évolution et en interrelation

⁶⁶ Cette phrase a été prononcée lors du débat organisé dans le cadre de la conférence «Krajané – problém generací », qui a eu lieu à Prague du 26 au 28 septembre 2012.

⁶⁷ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

⁶⁸ COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève, 1997. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

constantes. En général, l'accumulation d'un type de capital facilite l'accès aux deux autres, mais ce n'est pas toujours le cas. Il existe des catégories socio-professionnelles (enseignants, artistes et d'autres), riches en capital culturel, mais ayant des sources économiques restreintes et vice versa.

Le capital culturel prend trois formes. Tout d'abord, il est constitué des biens matériels (des livres, des tableaux, des instruments de musique ...) et des connaissances acquises et intériorisées par les individus. En fait, un objet ne peut devenir un capital que s'il est mis à disposition des sujets ayant acquis de la culture savante, c'est-à-dire des sujets aptes à reconnaître sa valeur et qui deviennent souvent des sujets censés décider de sa valeur. La classe dominante s'approprie le droit d'apprécier les produits culturels, matériels, aussi bien que symboliques. Sa vision est largement partagée par les institutions de l'Etat, notamment l'Ecole. Par conséquent, celle-ci favorise les enfants venant du milieu socio-culturel dominant et la réussite scolaire dépend ainsi en majeure partie du capital culturel transmis en famille. D'ailleurs, les titres scolaires sont la troisième forme sous laquelle ce capital se présente.

A la différence du capital économique, le capital culturel se transmet laborieusement. Il demande un travail explicite au sein de la famille, parfois accompagné d'une dépense d'énergie assez importante. Les familles riches en cette forme de capital ont une forte tendance à investir dans l'éducation de leurs enfants. En même temps, Bourdieu observe que c'est justement dans ce milieu que « *l'héritage culturel se transmet de façon plus discrète et plus indirecte* » (Bourdieu et Passeron, 1964 : 27)⁶⁹.

A l'ère de la mondialisation et de l'unification de l'Europe, nous pouvons sans doute affirmer que la connaissance des langues et les expériences de mobilité font partie des traits culturels valorisés dans les sociétés européennes. En matière d'éducation, l'intérêt croissant pour l'enseignement précoce des langues, la popularité des écoles maternelles bilingues ou internationales, le choix délibéré de certaines familles a priori monolingues d'introduire une deuxième langue (généralement l'anglais) pour communiquer en famille avec leurs enfants sont certainement les fruits de la même philosophie qui perçoit les acquis langagiers et les expériences de l'Altérité sous l'optique du capital culturel.

Les familles touchées par le phénomène de la migration, du plurilinguisme ou du contact privilégié avec l'étranger sont aussi susceptibles de valoriser leur histoire intime en

⁶⁹ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1964. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Editions de Minuit.

transformant leur patrimoine linguistico-culturel en capital symbolique⁷⁰. Dans son article « *Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial* » (Lefebvre et Hilly, 1999)⁷¹, Geneviève Zarate démontre comment une gestion raisonnée des rapports internationaux contribue à affirmer l'identité de la famille et accompagner son ascension sociale. Elle présente une famille croate dont la fondatrice est d'origine alsacienne. Mariée à un haut fonctionnaire de l'Empire des Habsbourg, elle s'installe en Slavonie mais donne à sa fille une éducation française. Plus tard, elle ouvre une école de français à Zagreb où sa fille, veuve prématurée, donne également des cours. Le métier de l'enseignant de français devient alors une tradition familiale, ainsi que l'habitude des séjours linguistiques et culturels internationaux dont chaque génération peut bénéficier en dépit de la situation socio-politique en Croatie. Une reconnaissance sociale augmente d'une génération à l'autre, des cours particuliers donnés dans la maison familiale évoluant en enseignement en milieu universitaire. La fondation des institutions binationales permet aussi la reconnaissance dans deux pays –Yougoslavie (Croatie) et la France. Aujourd'hui, la famille élargit son horizon du binational au plurinational, ayant anticipé les mutations actuelles à contre-courant.

Zarate développe dans ce texte la notion de capital pluriculturel qui nous paraît pertinente aussi pour la réflexion sur les attitudes révélées par les parents plurilingues. Elle précise que « par « capital pluriculturel », il convient *d'entendre certes un capital linguistique plurilingue constitué en fonction d'un marché linguistique international, mais aussi un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger.* » Elle analyse comment l'identité de la famille croate se constitue en capital symbolique et quelles stratégies ont été développées afin de valoriser le capital pluriculturel constitué.

Certes, la langue tchèque n'a jamais bénéficié d'une reconnaissance sur le marché linguistique international égal au français. Cependant, nous pouvons nous demander si le regain d'intérêt pour l'apprentissage / l'enseignement de la langue tchèque aux enfants observable dans la diaspora tchèque du monde entier est provoqué seulement par la facilitation des contacts avec le pays d'origine ou s'il ne s'inscrit pas dans une logique

⁷⁰ D'après Bourdieu, la notion de patrimoine embrasse tout ce que possède un individu sans distinguer si cela ait une valeur ou pas. En revanche, le capital culturel désigne seulement les traits culturels qui sont valorisés en système social donné.

⁷¹ LEVEBVRE, Marie-Louise, HILLY, Marie-Antoinette (eds.), 1999. Situations plurilingues et leurs enjeux. Paris : L'Harmattan.

similaire à celle décrite par Zarate, à savoir la constitution et la transmission d'un capital pluriculturel à travers le lien familial.

1.2.3. L'identité culturelle d'une famille plurilingue

En arrivant dans le nouveau pays, le migrant – qu'il vienne s'y installer temporairement ou définitivement, qu'il fasse partie d'une famille « mixte » ou que son conjoint soit de même origine – doit réagir aux attentes de la société d'accueil et faire face à la distance culturelle et linguistique. D'après Lüdi et Py (2003 : 70)⁷², trois solutions s'offrent à lui :

- Le migrant peut refuser les différences en essayant de vivre comme s'il n'avait pas quitté son pays d'origine (marginalisation).
- Le migrant peut nier les différences en abandonnant sa culture d'origine, en s'identifiant totalement à la population d'accueil (assimilation).
- Enfin, le migrant peut accepter les différences et les assumer. Il entreprend la construction d'une identité plurielle afin de se donner les moyens d'occuper une place originale dans l'espace culturel et langagier qui serait désormais le sien. Lüdi et Py estiment cette entreprise « à la fois la plus réaliste et la plus humaine », mais remarquent aussi qu'elle n'est pas aussi facile pour tous les groupes socio-culturels (ils comparent un cadre américain à un manœuvre turc) et qu'elle peut aboutir à des échecs (Lüdi et Py, 2003 : 71-73)⁷³.

Si nous considérons avec Bourdieu la famille comme un « sujet collectif » à qui on attribue régulièrement les traits d'un individu⁷⁴, nous pouvons dire que chaque famille qui vit une situation de contact des langues et des cultures peut, aussi bien qu'un individu, opter plus ou moins consciemment pour une des trois stratégies mentionnées.

Par exemple la marginalisation est typique pour les familles des colonisateurs agricoles tchèques du XIX^e siècle qui partent dans les régions peu peuplées, souvent ravagées par les guerres en Europe de l'Est et du Sud-Est. Les premières générations limitent au minimum le contact avec les autochtones en s'enfermant dans les villages nouvellement fondés où ils

⁷² LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

⁷³ LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

⁷⁴ BOURDIEU, Pierre, 1994. *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*, p. 95. Paris : Seuil.

s'efforcent à reconstituer leurs modes de vie habituels. Les mariages sont strictement endogènes. Généralement, chaque village est vite doté d'une église et d'une école, hauts lieux de transmission des valeurs et de la langue-culture partagées, marques symboliques d'indépendance aux environnements.

La démarche assimilatrice est assez caractéristique pour les exilés tchèques entre 1968-1989. De leur point de vue, elle est explicable par l'admiration qu'ils portent aux pays d'accueil, par l'adhésion à ses valeurs d'un côté et par la certitude que le retour en Tchécoslovaquie communiste n'est plus possible. La transmission du tchèque est très faible à cette période-là. Outre le facteur dû à la chute du communisme, notons que plus généralement, parmi les couples mixtes, il y en a un bon nombre de conjoints qui choisissent de « renoncer » à leur mixité et adoptent la langue et la culture du pays dans lequel ils séjournent (Varro, 2003)⁷⁵.

Sans aucun doute c'est la troisième attitude parmi celles décrites par Lüdi et Py qui aide à ce qu'une famille devienne plurilingue. Rappelons que l'adjectif « plurilingue » ne veut pas dire maîtrisant « parfaitement » plusieurs langues. Le répertoire linguistique de la famille étant constitué de plusieurs langues, leur emploi varie d'une situation à l'autre, en fonction du contexte, du sujet de conversation, des interlocuteurs. Les langues de la famille sont maîtrisées selon géométrie variable selon les membres de la cellule familiale.

Deprez estime qu'une langue se maintient dans la famille quand elle est à la fois fonctionnelle et symbolique (Deprez, 1994 : 17)⁷⁶. Mais elle peut cesser d'être fonctionnelle et disparaître en tant que moyen de communication entre les membres de la famille, tout en gardant son poids symbolique. On cite souvent la phrase d'un adolescent qui dit : « *L'arabe c'est ma langue mais je ne la parle pas* » (Deprez, 1994 : 99 ou Varro, 2003 : 217)⁷⁷. La langue oubliée ou peu utilisée (et par conséquent partiellement ou nullement maîtrisée) reste souvent présente dans la mémoire familiale et contribue à la construction de l'identité culturelle familiale.

⁷⁵ VARRO, Gabrielle, 2003. Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles. Paris : Belin.

⁷⁶ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

⁷⁷ DEPREZ, 1994, opus cité. VARRO, 2003, opus cité.

Visuellement, les traces des cultures d'origine sont essentiellement observables dans les domaines tels que décoration de l'appartement, l'alimentation, les fêtes ... G. Varro note que « ce sont souvent des éléments de la culture matérielle du parent étranger qui « marquent » l'intérieur du couple « mixte » (Varro, 2003 : 119)⁷⁸. Lors de nos enquêtes, nous avons pu constater les mêmes tendances, que les foyers visités soient en France, en Russie ou en Croatie. Il en va de même pour les fêtes, un des domaines d'étude privilégiés de la culture comportementale, souvent évoqué par R. Galisson lors de ses cours. Par exemple, les familles tchèques ou mixtes en Russie gardent l'habitude d'organiser un dîner de famille le 24 décembre, même s'ils ne sont plus catholiques et que, par la suite, ils célèbrent les fêtes de la fin d'année d'après les coutumes russes et le calendrier orthodoxe.

Quant à la cuisine, de nombreux auteurs (Galisson, Varro, Calvet) remarquent la ténacité des habitudes alimentaires qui restent souvent la dernière trace apparente de la culture d'origine. Outre les discours mythiques au sujet de la transmission du savoir-faire culinaire (voir le chapitre 5 de notre thèse), nos enquêtes et observations ont relevé non seulement la « longévité » des recettes traditionnelles mais aussi l'apparition de nouveaux plats remarquables dont les cuisinières n'évaluent pas l'originalité. Les descendants des familles tchèques en Russie évoquent souvent un plat classique tchèque : *vepřo – knedlo – zelo* (du porc avec du chou et avec des « knedlíky », une sorte de pain). Et généralement, ils décrivent aussi leur déception quand ils ont tenté de retrouver ce plat lors d'un voyage en République tchèque. En fait, malgré le même nom et les mêmes ingrédients principaux, les plats diffèrent considérablement, le « *vepřo-knedlo-zelo* russe » étant bien enrichi des composants de la cuisine locale.

De même que les pratiques linguistiques des Tchèques en Russie, ce plat est également un trait de leur identité. Ni tchèque, ni russe, il est propre à une culture familiale autonome de la diaspora. Grosjean souligne qu'un sujet bi-/plurilingue sait faire une synthèse des traits de chacune de ses cultures. Certains attitudes, croyances, valeurs, goûts et comportements proviennent de l'une ou l'autre culture et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux (Grosjean, 1993 : 31)⁷⁹. De façon similaire, Gabrielle Varro pose la question de la mise en place d'une nouvelle culture (Varro,

⁷⁸ VARRO, 2003, ibidem.

⁷⁹ GROSJEAN, François, 1993. Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition » dans Bilinguisme et biculturalisme. Théories et pratiques professionnelles. Acte du 2^e colloque d'orthophonie / logopédie. Neufchâtel, 17-18 septembre 1992.

2003 : 211)⁸⁰. Une « culture mixte » n'est-elle pas le signe particulier d'une famille plurilingue ?

Pour répondre à cette question, Varro⁸¹ examine dans une étude longitudinale ce qu'est devenu le « capital culturel » de 202 enfants des familles franco-américaines bénéficiant d'une éducation bilingue précoce. Contrairement à son hypothèse, une faible proportion d'entre eux forment aujourd'hui des foyers bi-/plurilingues et parlent plusieurs langues à leurs enfants malgré que tous aient des connaissances langagières nécessaires. Cependant, un bon nombre d'entre eux caractérisent de « mixte » la culture familiale créée avec leurs conjoints, sans la faire dépendre des pratiques plurilingues. Par rapport à l'éducation bilingue reçue à leur propre enfance, ils en apprécient prioritairement les attitudes pluriculturelles cultivées dans leurs familles, notamment la valorisation de cosmopolitisme.

D'ailleurs, l'idée que les enfants éduqués en famille plurilingues sont « plus ouverts », « plus tolérants », « plus larges d'esprit » que d'autres enfants est largement répandue parmi leurs parents. Néanmoins, Varro rappelle prudemment que « peu de choses permet de le vérifier » (Varro, 2003 : 112)⁸². Une enquête menée à Munich et à Saint-Germain-en-Laye lui permet d'affirmer tout au moins que « le bilinguisme et le biculturalisme, consécutifs aux contacts des langues et cultures au sein de la famille (couple mixte) ou grâce à la résidence de la famille dans un pays tiers (foyer francophone en Allemagne), développent chez les enfants une aptitude à la pluri-appartenance *et au dépassement d'une appartenance limitée à un pays, une langue, une culture* » (Varro, 2003 : 146).⁸³

Varro constate également que pendant les enquêtes les jeunes issus des familles plurilingues tendent à banaliser leur situation en se caractérisant comme étant similaires à leurs camarades mono-nationaux. En revanche, ils mettent en avant leur sentiment d'appartenance urbaine déclarant « *qu'ils se sentiraient chez eux dans toutes les grandes villes du monde* » (Varro, 2003 : 121-2)⁸⁴. D'autres auteurs (Deprez, Calvet) remarquent que

⁸⁰ VARRO, Gabrielle, 2003. Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles. Paris : Belin.

⁸¹ VARRO, 2003, ibidem.

⁸² VARRO, 2003, ibidem.

⁸³ VARRO, 2003, ibidem.

⁸⁴ VARRO, Gabrielle, 2003. Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles. Paris : Belin.

le bi-/plurilinguisme est de nos jours un phénomène urbain. Aussi la sociologue américaine Saskia Sassen voit en une grande ville un espace où « les cultures du monde entier se déterritorialisent » (Sassen, 2009 :132)⁸⁵. D'après elle, les villes globales aident les gens à détacher les identités de leurs sources traditionnelles, que ce soit la nation ou le village.

L'identité culturelle d'une famille plurilingue est, semble-t-il, un métissage. Varro (2003 : 131)⁸⁶ remarque qu'il y a cependant une grande différence entre l'expérience des parents et des enfants, ou bien entre la « première » et la « deuxième » générations. Pour les parents (couples mixtes ou immigrés) l'univers métissé relève plutôt du caractère « interculturel » au sens qu'il s'agit d'une rencontre des cultures. Les enfants entrent dans un milieu pour eux unifié et ils ne se rendent pas compte du mélange culturel. Ils distinguent seulement plus tard la référence à plusieurs cultures nationales. Ainsi, ils vivent tout naturellement dans plusieurs cultures, sans les opposer les unes aux autres. Finalement, telle est aujourd'hui la réalité quotidienne de nombreux individus à travers le monde.

1.3. Plurilinguisme et statut des langues

1.3.1. « Valeurs » des langues

Plusieurs métaphores dans les titres d'ouvrages telles que « guerre des langues », « bataille des langues », « marché aux langues » illustrent l'idée que les langues et leurs cultures respectives ne sont pas représentées dans nos têtes comme des unités égalitaires mais qu'une hiérarchie est perçue entre elles, se traduisant souvent par rapport de concurrence.

Il existe maintes façons de classer et de « peser » des langues. Deprez observe que dans le contexte européen, il est courant de prendre en considération avant tout le nombre de locuteurs d'une langue et son extension géographique (Deprez, 1994 : 28)⁸⁷. Lors du colloque « Le poids des langues » Alain Calvet et Louis-Jean Calvet ont proposé de nombreux autres

⁸⁵ SASSEN, Saskia, 2009. La globalisation. Une sociologie. Paris : Gallimard.

⁸⁶ VARRO, 2003, ibidem.

⁸⁷ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

critères : poids économique et croissance démographique des pays dans lesquels les langues sont parlées, nombre de pays dans lesquels on peut étudier ces langues, flux touristiques, traduction à partir des langues (langues sources) et vers les langues (langues cibles), présence des langues sur Internet ... (Gasquet-Cyrus et Petitjean, 2009 : 54)⁸⁸.

Ces diverses classifications servant surtout à apprécier la valeur marchande des langues (Bourdieu, 1982), c'est-à-dire à apprécier la possibilité de promotion sociale et de mobilité donnée par le fait de les parler, sont loin de faire l'unanimité. Sans entrer trop en détail dans une problématique encore une fois très complexe, nous pouvons peut-être nous contenter de dire que certaines langues bénéficient d'une reconnaissance à l'échelle mondiale, notamment l'anglais, le statut d'autres étant limité à un continent (l'allemand), à un pays (le slovaque), voire une région (le breton).

Outre la valeur de la langue sur le marché linguistique international, les chercheurs examinent aussi les rapports réciproques des langues en relation. William Mackey⁸⁹ présente trois facteurs qui influencent la force de l'attraction ou de répulsion que les langues entretiennent entre elles : l'écart de puissance (calculée par la proportion des puissances innées⁹⁰ de chacune des langues), l'écart géographique (probabilité de contact) et l'écart interlinguistique (similarité entre deux langues). Ainsi, d'après Mackey, les Italiens seraient plus portés vers le français que vers l'allemand car la similarité entre deux langues constitue une force d'attraction. Cependant, ils apprendraient plus l'allemand que le suédois, vu la proximité géographique entre l'Italie et les pays germanophones et vu le degré de différence entre leurs puissances linguistiques (Mackey, 1962)⁹¹.

Dans son livre « Pour une écologie des langues du monde »⁹², L.-J. Calvet présente un modèle « gravitationnel » qui, d'une certaine façon, résume les deux approches précédentes.

⁸⁸ GASQUET-CYRUS, Méderic, PETITJEAN, Cécile, 2009. Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits. Paris : L'Harmattan.

⁸⁹ MACKEY, William, 1967. Bilinguisme et contact des langues, p. 203-214. Paris : Klincksieck

⁹⁰ La puissance innée d'une langue est, d'après Mackey, calculable à partir des critères suivants: le facteur démographique, le facteur de dispersion, le facteur de mobilité, le facteur économique, le facteur idéologique, le facteur culturel (MACKEY, 1967 : 203-214, *ibidem*).

⁹¹ MACKEY, William, 1967. Bilinguisme et contact des langues, p. 203-214. Paris : Klincksieck.

⁹² CALVET, Jean-Luis, 1999. Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon.

D'après Calvet, une langue hyper-centrale – anglais aujourd'hui – se trouve au milieu de la « galaxie des langues ». Autour de la langue hyper-centrale, une dizaine d'autres langues super-centrales gravitent (l'espagnol, l'arabe, le russe, l'hindi...). Les locuteurs natifs de l'anglais ont une forte tendance au monolinguisme, les locuteurs pour lesquels une des langues super-centrales est la langue première, sont souvent soit monolingues, soit ils présentent une tendance au bilinguisme avec une langue de même niveau, ou avec la langue hyper-centrale (anglais).

A leur tour, les langues super-centrales sont entourées des langues centrales (niveau 3 qui est représenté par une centaine de langues telles que le wolof, le tchèque, l'arménien) ou des langues périphériques (niveau 4 qui contient quatre à cinq mille langues). Leurs locuteurs présentent une tendance au bi-/plurilinguisme horizontal (entre les langues du même niveau) ou vertical (entre les langues des niveaux différents).⁹³ Certaines des langues centrales et périphériques deviennent, elles aussi, les centres d'une constellation (Calvet, 1999)⁹⁴.

Cependant, il ne faut pas oublier que chaque modèle est relatif. Le statut des langues dépend aussi fortement du contexte dans lequel elles entrent en contact. Une langue désignée « centrale » ou « super-centrale » par Calvet peut être vécue comme une langue petite, voire minorée, par une communauté de locuteurs. Lüdi et Py donnent l'exemple de l'espagnol. Alors que cette langue « joue le rôle de langue de culture à portée internationale dans le cas du bilinguisme espagnol et guarani au Paraguay », elle ne présente dans celui des américains d'origine mexicaine vivant dans le sud-ouest des Etats-Unis « *que le statut d'une langue à portée communicative régionale peu prestigieuse* » (Lüdi et Py, 2003 : 7)⁹⁵.

Ainsi, la valeur sociale d'une langue est aussi influencée par l'idée que les membres d'une communauté se font d'elle ou, plus précisément, de ses locuteurs. En fait, les jugements portés sur une langue transitent presque toujours par les représentations de ses usagers

⁹³ Calvet (opus cité) précise qu'« il faut souligner une tendance générale du bilinguisme vertical à être tourné vers l'acquisition d'une langue de niveau immédiatement supérieur. » Cependant, ce constat nous paraît controversé et nos observations ne nous permettent pas d'y adhérer.

⁹⁴ CALVET, 1999, ibidem.

⁹⁵ LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. Etre bilingue. Berne : Peter Lang.

(Galisson, 1991 : 113)⁹⁶. Si une langue paraît à un groupe de locuteurs « dure », « moche », « cacophonique » ou « illogique », ce n'est pas parce que le caractère intra-linguistique de la langue en question est le porteur de ces traits, mais c'est parce que la culture véhiculée par cette langue les choque ou qu'ils ont des préjugés envers les locuteurs de cette langue. Calvet illustre cette idée par l'exemple du refus du russe de la part des locuteurs du tchèque, du hongrois, du polonais avant la chute du Mur de Berlin (Calvet, 1999 : 38)⁹⁷.

Les représentations collectives sont le produit d'un travail social à travers lequel les « agents sociaux »⁹⁸ construisent leurs modes de connaissances de la réalité. En s'appuyant sur Bourdieu, Geneviève Zarate (1993)⁹⁹ rappelle que les représentations sociales n'arrivent pas « sur » la réalité mais qu'elles aident à faire exister une réalité dont elles sont constituantes. Egalement, elles participent à la constitution des limites entre les groupes de sujets et concourent ainsi à la définition de l'identité collective. Partager ses représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe. Les représentations de l'étranger (y compris des langues) contribuent à co-construire l'identité collective car en définissant la différence, on fait ressortir les valeurs communes.

Sans vouloir nier le poids des représentations sociales, Deprez souligne le fait que chaque individu accorde aussi aux langues qu'il parle, ou qu'il souhaite parler, une valeur personnelle. C'est son vécu, son expérience qui entrent en jeu. L'histoire familiale, les voyages, les rencontres ou l'imaginaire éveillé par la lecture ou les médias peuvent rendre attrayante une langue minorisée dans la société ambiante. Ou au contraire, les langues prestigieuses comme l'anglais ou l'espagnol peuvent provoquer chez certains locuteurs le sentiment de la « honte » (Deprez, 1994 : 29)¹⁰⁰. En fait, les valeurs affectives attribuées aux langues relèvent en général de l'intimité profonde de chacun. L'attachement à une langue peut passer par le biais d'une personne chère qui la parle ou l'a parlée à l'individu, le refus par les situations d'embarras vécues ou par le désir d'oublier une partie de son histoire.

⁹⁶ GALISSON, Robert. De la langue à la culture par les mots. Paris : Clé International.

⁹⁷ CALVET, Jean-Luis, 1999. Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon.

⁹⁸ Le terme est emprunté à la sociologie. Zarate l'emploie pour souligner l'activité des individus : l'agent est celui qui agit, par opposition à celui qui subit (Zarate, 1993 : 29).

⁹⁹ ZARATE, Geneviève, 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

¹⁰⁰ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

Il faut s'attendre à ce que les représentations sociales des différentes langues, ainsi que les valeurs affectives individuelles envers ces langues-là, ne soient pas sans influencer la manière dont les locuteurs vivront leur bi-/plurilinguisme et dont celui-ci sera perçu par leur environnement.

1.3.2. Plurilinguisme et valeur sociale des langues

Un bon nombre de chercheurs s'intéresse à l'influence que le bi-/plurilinguisme peut avoir sur le développement cognitif des enfants. Plusieurs études réalisées dans la première moitié du XX^e siècle démontrent des effets nocifs du bilinguisme sur leur développement intellectuel (Pintner et Keller /1922/, Saer /1923/ et d'autres).¹⁰¹ L'étude réalisée par Peal et Lambert dans les années 1960 au Canada marque un changement. Comparant des enfants bilingues français-anglais âgés de dix ans avec des monolingues à travers leurs résultats à des tests d'intelligence verbale et non verbale, ils constatent une certaine supériorité intellectuelle des bilingues. Ils concluent que le meilleur rendement intellectuel des enfants bilingues est l'expression d'une grande « flexibilité cognitive » provenant de l'habitude de passer d'un système de symboles à l'autre (Hamers et Blanc, 1983 : 91)¹⁰².

En réalité, cette « flexibilité cognitive » est déjà mentionnée dans les observations de Ronjat (1913) et de Leopold (1939-1949). Les deux linguistes vivent eux-mêmes la situation de bi-/plurilinguisme. Ronjat épouse une Allemande, Leopold (allemand marié avec une allemande) doit s'installer aux Etats-Unis en 1933. Leurs ouvrages, dans lesquels ils décrivent le développement langagier de leurs enfants, s'inscrivent dans la tradition des études individuelles longitudinales réalisés par les « parents-linguistes » qui se perpétue de nos jours. Ces travaux sont très précieux car ils fournissent beaucoup d'informations sur le fonctionnement de la communication familiale, néanmoins ils contribuent à creuser un fossé entre les différentes situations de bi-/plurilinguisme familial.

Comment est-il possible que les monographies des linguistes-parents rédigées dans la première moitié du XX^e siècle décrivent les effets positifs du bilinguisme sur le

¹⁰¹ Pour plus de détail, voir l'ouvrage de Tabouret-Keller *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance 1840-1940*. Lambert – Lucas, 2011.

¹⁰² HAMERS, Josiane, BLANC, Michel, 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

développement intellectuel des enfants, tandis que d'autres recherches publiées à la même époque en démontrent des effets nocifs ? Par ailleurs, la même contradiction continue à apparaître aussi dans les travaux publiés en seconde moitié du XX^e siècle. Outre l'étude mentionnée de Peal et Lambert (1962), les travaux de Liedke et Nelson (1968), Balkan (1970), Cummins et Gulutsan (1974), Ben-Zeev (1977), Ekstrand (1980) et nombreux autres confirment que le bilinguisme apporte des avantages cognitifs aux enfants. Cependant, un petit nombre d'études constate toujours un « handicap intellectuel » chez les enfants bilingues comme par exemple celle de Skutnabb-Kangas et Toukomaa /1976/ en Suède qui introduit la notion controversée de « semi-linguisme ».

Afin d'expliquer les résultats contradictoires des recherches, le linguiste irlandais Jim Cummins formule la « théorie des seuils ». D'après son hypothèse, le développement d'une compétence en langue seconde dépend de la compétence en langue maternelle au début de l'exposition à la deuxième langue. Pour éviter le handicap cognitif lié au bilinguisme, il faut qu'un premier seuil de compétence langagière soit atteint. Pour que le bilinguisme influence le fonctionnement cognitif de façon positive, un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé. Il explique également que le développement cognitif de l'enfant bilingue est influencé par des facteurs d'ordre socioculturel qui déterminent aussi bien le niveau de compétence langagière que la motivation de l'enfant à maintenir deux (ou plusieurs) langues (Cummins, 1979).¹⁰³

Cummins rejoint ainsi les idées de W. E. Lambert qui dans son modèle théorique introduit aussi une hypothèse d'interdépendance, mais cette fois-ci centrée sur les représentations des bi-/ plurilingues envers leurs langues. Lambert distingue deux formes de bilinguisme : additif et soustractif. Si les deux langues et leurs cultures respectives sont également valorisées par l'environnement, et perçues comme telles par l'enfant, elles apportent des éléments positifs complémentaires à son développement et l'enfant en bénéficie sur le plan cognitif, social et culturel, la deuxième langue devenant un outil de communication et de pensée supplémentaire. Cette forme de bilinguisme est appelée additive. En revanche, si les deux langues entretiennent des rapports de concurrence et si la langue plus prestigieuse a tendance à remplacer la langue maternelle de l'enfant, le bilinguisme prend la forme

¹⁰³ Des études plus récentes continuent de montrer la validité de la « théorie des seuils ». Bialystok montre que l'enfant bilingue qui continue à développer ses deux langues à l'école élémentaire, pourra en bénéficier aux niveaux linguistiques et cognitifs en milieu scolaire, au niveau affectif, puisqu'il pourra continuer à communiquer avec sa famille, et au niveau social, puisqu'il contribuera à augmenter la compétence linguistique de la société au niveau collectif (Hélot, 2003 : 48, opus cité).

soustractive et risque de menacer le développement intellectuel du bilingue. La seconde langue étant acquise au détriment de la langue maternelle, le bilinguisme peut entraîner des effets négatifs aux niveaux linguistiques, cognitifs et affectifs et mener à une perte d'identité culturelle.

Dans sa théorie, Lambert souligne l'importance du statut des langues ou plus précisément du rapport entre les statuts respectifs des langues dans l'environnement. En fait, le bilinguisme soustractif se développe dans les situations où l'une des langues de répertoire verbal du bilingue est minorée par la société ambiante et où la communauté (ou l'individu) rejette ses propres valeurs socioculturelles au profit d'une langue et sa culture jugées plus prestigieuses. Les observations de Lambert sont repris par Swains et Cummins (1979) qui, en résumant l'ensemble des recherches sur les conséquences intellectuelles du bilinguisme, arrivent à la conclusion suivante : « les résultats positifs sont généralement associés à ceux *d'élèves provenant d'une communauté majoritaire et dominante alors que les résultats négatifs se retrouvent toujours chez les enfants de minorités, pour lesquels la langue seconde tente de remplacer la langue maternelle* » (Hamers et Blanc, 1983 : 102)¹⁰⁴.

Christine Hélot note que, malgré son utilité (« elle peut aider à mieux comprendre le rôle des facteurs externes tels que le statut social des langues dans la bilingualité »¹⁰⁵), la thèse de Lambert contribue à renforcer une vision dichotomique du bi-/plurilinguisme. Le bilinguisme additif est associé à l'acquisition des langues dominantes par des groupes de statut socio-économique élevé, tandis que le bilinguisme soustractif s'applique aux langues minorées des groupes défavorisés. Et elle explique que « de cette opposition est née une autre distinction : celle de « *bilinguisme d'élite* » et de « *bilinguisme de masse* » (« elite » et « folk » *en anglais*), *le bilinguisme d'élite étant souvent envisagé come un atout et le bilinguisme de masse comme un problème* » (Hélot, 2007 : 36)¹⁰⁶.

Les termes « d'élite » et « de masse » sont fortement marqués idéologiquement et socialement et font partie du système des représentations qui reflète le caractère inégalitaire de différentes situations de bi-/plurilinguisme. Le bilinguisme d'élite évoque un bi-/plurilinguisme choisi, cultivé essentiellement dans les familles mixtes dont la situation socio-

¹⁰⁴ HAMERS, Josiane, BLANC, Michel, 1983. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga.

¹⁰⁵ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, p. 34. Paris : L'Harmattan

¹⁰⁶ HELOT, 2007, *ibidem*.

culturelle permettrait en général aussi l'accès à la bilittéracie. Les enfants bi-/plurilingues issus de ce milieu apparaissent au grand public comme « des exceptions, voire des êtres exceptionnels » (Deprez, 1994 : 32)¹⁰⁷. Le complément « de masse » évoque un bi-/plurilinguisme obligé et par conséquent subi. Il est généralement associé aux individus vivant en marge de la société majoritaire, tels que migrants ou minorités ethniques. Dans les représentations courantes, il est perçu plutôt comme un obstacle à la réussite scolaire et la connaissance des langues minorées peut souvent être considérée comme un savoir superflu par la société dominante, voire par les locuteurs eux-mêmes.

Cependant, tous les chercheurs questionnant le statut social des langues en développement du bi-/plurilinguisme mettent en relief l'idée qu'un attachement personnel à une langue-culture peut considérablement influencer la manière dont un enfant vit son plurilinguisme. Pour cela Lambert suggère que « toute intervention pédagogique se doit de tenir compte du contexte socioculturel dans lequel se développe la bilingualité et de valoriser *la langue qui l'est le moins dans la communauté* » (cité d'après Hamers et Blanc, 1983 : 116)¹⁰⁸. Hamers et Blanc ajoutent que la valorisation relative des deux langues, au niveau de la société et de l'entourage aussi bien qu'au niveau individuel, devrait être « un élément *central d'un modèle de développement bilingue* » (Hamers et Blanc, 1983 : 116)¹⁰⁹.

Une étude sociolinguistique entreprise par Christine Deprez à la fin des années 1980 dans la région parisienne répertorie plus de soixante-dix langues parlées dans les familles des écoliers et des collégiens. Egaleme nt, elle montre que trois-quarts des enfants interrogés sont capables de comprendre et parler une langue autre que le français (Deprez, 1994)¹¹⁰. Ainsi, une majorité d'enfants deviennent plurilingues grâce aux langues transmises dans leur famille, dans des contextes socio-culturels très différents et avec des langues dont la diffusion est très variable. Il nous paraît important d'en tenir compte dans toutes les réflexions didactiques.

¹⁰⁷ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier

¹⁰⁸ HAMERS, Josiane, BLANC, Michel, 1983. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga.

¹⁰⁹ HAMERS et BLANC, 1983, *ibidem*.

¹¹⁰ DEPREZ, Christine, 1994. Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier

CHAPITRE 2

TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

2.1. Transmission des langues en famille

2.1.1. Transmission et non transmission des langues en famille

De nombreuses études (Varro, Hélot, Deprez) soulignent que la transmission des langues en famille va bien au-delà des préoccupations pragmatiques. La perception de ce processus sous l'angle des enjeux identitaires semble être largement partagée. D'après Deprez, Collet et Varro, les idéologies dominantes « *semblent postuler d'une part qu'une personne « devrait » parler la langue de son appartenance ethnique, et d'autre part, qu'elle « devrait » la transmettre à ses enfants* » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 17)¹¹¹. L'abandon de la langue d'origine des parents (ou de l'un des parents) est souvent « connoté de culpabilité et de regret » (Varro, 2003 : 149)¹¹². La langue devenant ainsi un héritage symbolique familial cesse d'être un simple instrument de communication et prend aussi le rôle d'un marqueur d'identité¹¹³.

Néanmoins, il existe de nombreuses situations où les parents ne sont pas favorables à la transmission de plusieurs langues même s'ils en étaient capables. Une démarche assimilatrice en est souvent le moteur. Qu'il s'agisse d'un couple linguistiquement mixte ou d'un foyer où les parents parlent la même langue (mais différente de la langue d'environnement), la volonté de s'intégrer solidement dans la société ambiante peut mener à l'abandon de la langue d'origine d'un parent ou des deux au profit de la langue dominante. Généralement, ce choix s'inscrit dans une logique plus large, à savoir de ne transmettre aucun

¹¹¹ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. Langage & société n 147. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.

¹¹² VARRO, Gabrielle, 2003. Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles. Paris : Belin.

¹¹³ Ce point de vue ne peut éliminer d'autres cas, bien sûr. Par exemple Deprez rapporte l'histoire d'une mère allemande qui explique qu'elle s'obstine à transmettre sa langue car elle se sent ridicule en parlant français. Son « insécurité linguistique » la pousse à exiger de ses enfants de communiquer avec elle en allemand. Mais même dans son argumentation, la question d'identité est sous-jacente.

marqueur d'identité apparent, tels que la nationalité, le prénom ou la langue, aux enfants. Anne Unterreiner parle des « *stratégies d'évitement des discriminations* »¹¹⁴ pour désigner l'ensemble des décisions prises en vue de l'intégration par assimilation.

Le choix paraît avant tout pragmatique, les parents voyant l'avenir de leurs enfants dans le pays où ils séjournent. Deprez, Collet et Varro donnent l'exemple des Coréens vivants aux Etats-Unis : « *...très soucieux de l'éducation notamment universitaire de leurs enfants, ils sont plus de 70% à ne parler que l'anglais à la maison même lorsque les deux conjoints sont coréens* »¹¹⁵ (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 13)¹¹⁶. De surcroît, les parents sont souvent désorientés par les opinions divergentes qu'ils peuvent entendre de la part des pédiatres, des pédagogues ou de leurs proches sur l'éducation plurilingue, les mythes étant tenaces. Parfois, ils sont amenés à craindre que les pratiques plurilingues précoces puissent empêcher les enfants de bien apprendre la langue de l'environnement, donc – dans la plupart de cas – celle de la scolarisation.

Cependant, la majorité des spécialistes défendent aujourd'hui l'idée que « *l'intégration réussie (...) ne passe pas nécessairement par une assimilation linguistique qui réclamerait le sacrifice de la langue des parents* » (Deprez, 1994 : 101)¹¹⁷. François Grin trouve que le renforcement de la langue d'origine mène à des résultats scolaires bien meilleurs et augmente ainsi le degré de formation et la compétitivité internationale de la société d'accueil (Grin, 1994)¹¹⁸. Lüdi fait appel à une politique linguistique raisonnée qui chercherait un équilibre entre l'intégration et le maintien de la langue d'origine et note que le maintien de

¹¹⁴ UNTERREINER, Anna, 2014. La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes: une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants. In *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. Langage & société* n 147. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme., p.97-109.

¹¹⁵ Les auteurs notent à ce sujet que la non-transmission des langues (premières) des parents favorise l'usage de certains types de langues : langue du milieu, de prestige ou d'intérêt supérieur. Elles remarquent que le modèle gravitationnel de J. L. Calvet (voir le chapitre 2.2.) s'y trouve confirmé, même si les représentations sociales de langues ne sont sûrement pas le seul facteur explicatif des choix parentaux.

¹¹⁶ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2013. Opus cité.

¹¹⁷ DEPREZ, Christine, 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.

¹¹⁸ Grin, François (1994) : « Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants ». IVe Conférence internationale sur le droit et les langues : « Droit et langue(e) d'enseignement ». Fribourg, 14-17 septembre 1994.

la langue d'origine n'est pas incompatible avec l'acquisition et l'emploi régulier de la langue d'accueil¹¹⁹.

L'abandon d'une langue peut également traduire la volonté de se distancier de la culture qu'elle véhicule ou d'une partie de son histoire intime. Dans son article *L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la (non) transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud*, Kyung-mi Kim rapporte les mots d'une Coréenne mariée à un Français. Elle explique ainsi son choix de ne pas transmettre le coréen : « *J'ai choisi la langue française, en pensant que la culture française est moins discriminatoire à l'égard de la parité. Ce n'est pas parce que je suis coréenne que mes enfants sont obligés d'apprendre la langue coréenne* » (Kim Kyung-mi, 2014 : 58)¹²⁰. Cette femme prend sa langue maternelle pour le symbole d'une organisation sociale fortement patriarcale qu'elle ne souhaite pas faire vivre à ses enfants. Même dans les motivations plus personnelles (désapprobation par famille du choix conjugal¹²¹...), la langue peut être vue comme le marqueur d'une identité rejetée et pour cela elle n'est pas transmise aux enfants.

Dans d'autres cas, une langue disparaît du répertoire familial progressivement, par la succession de générations. En parlant des immigrés, Lüdi et Py constatent que le bilinguisme est « *d'une manière générale une affaire transitoire* »¹²² et que le passage de l'unilinguisme dans la langue d'origine à celui en langue d'accueil ne dure que deux ou trois générations

¹¹⁹ Lüdi, Georges. 1998. De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démographiques, modèles de développement et problèmes de gestion. DiversCité Langues. En ligne. Vol. III. Disponible à <http://www.uquebec.ca/diverscite>.

¹²⁰ KIM Kiung-mi, 2014. *L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la (non) transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud*. In *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues*. Langage & société n 147. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 51-66.

¹²¹ Voir par exemple l'article de Madhura JOSHI, 2014, „Familles mixtes et usages des langues: une étude des *politiques linguistiques familiales dans le contexte indien*“. In *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues*. Langage & société n 147. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 35-49.

¹²² G. Varro (2004) utilise également le terme „bilinguisme de transition“ en parlant de la population immigrée. Fishman (1971) considérait aussi le bilinguisme des migrants comme une phase transitoire entre deux unilinguismes.

(Lüdi et Py, 2003 : 17)¹²³. Dans son article De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue¹²⁴, Lüdi schématise ainsi les étapes de la perte d'une langue :

- Unilinguisme en langue d'origine ;
- L'emploi plus ou moins sporadique de la langue d'accueil, au travail, avec ou sans langue d'origine ;
- Intégration de la langue d'accueil dans le répertoire familial ;
- La langue d'accueil devient langue principale, avec le maintien partiel de la langue d'origine ;
- Unilinguisme en langue d'accueil.

Hélot trouve que c'est la politique éducative mise en oeuvre dans les pays fortement monolingues tels que la France, qui affaiblit le plurilinguisme familial : « *En effet, l'école étant entièrement orientée vers la maîtrise de la langue de scolarisation, la langue première peut ensuite disparaître* » (Hélot, 2007 : 82)¹²⁵. Mais d'après D. Moore, il semble que l'hétérogénéité potentielle des groupes concernés joue un rôle plus important dans la non transmission des langues que la pression de la langue d'accueil (Moore, 2006 : 89)¹²⁶.

Hélot remarque aussi que la notion de bilinguisme transitoire est contestée par des enquêtes que Tribalat (1996) a menées en France sur 135 000 personnes. Ses résultats montrent qu'à la troisième génération, « *il reste encore environ un tiers de jeunes d'origine étrangère qui peuvent comprendre ou parler l'arabe, l'espagnol et le portugais, par exemple* » (Hélot, 2007 : 82)¹²⁷. Ainsi, conclut-elle, les langues de la migration peuvent se maintenir de génération en génération.

Néanmoins, l'affaiblissement, voire la disparition des pratiques plurilingues au sein des générations est observable aussi parmi les familles mixtes. Nous avons mentionné au chapitre 1.2.3. de notre thèse une étude longitudinale menée par Gabrielle Varro entre 1972 et 1991. A sa surprise, les jeunes bilingues issus des couples mixtes franco-américains n'optent pas, quant à eux, massivement pour une éducation plurilingue, malgré la position incontestable de l'anglais sur le « marché des langues » international. Le bilinguisme fait

¹²³ LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

¹²⁴ Lüdi, Georges. 1998. *Opus cité*.

¹²⁵ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

¹²⁶ MOORE, Danièle, 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

¹²⁷ HELOT, Christine, 2007, *opus cité*.

partie de l'identité personnelle de ces jeunes, mais ils ne partagent pas la même obsession que leurs « parents transplantés » de le transmettre à leurs enfants. La deuxième génération valorise surtout l'ouverture pluriculturelle et préfère utiliser l'épithète « biculturel » en parlant de l'éducation offerte à leurs propres enfants. « *Le bilinguisme de l'enfant n'est apparemment pas pour eux un enjeu identitaire, plutôt un atout pour vivre dans le monde moderne, dont ils se préoccuperont « le moment venu », constate Varro (2003 : 213)*¹²⁸.

Enfin, malgré l'originalité de chaque destin, il semble que les choix vécus comme individuels par les membres des familles plurilingues, sont en fait largement influencés par des facteurs plus généraux. De ce point de vue, tous les sentiments de culpabilité et de regret de non-pratique ou de non-transmission d'une langue, exprimés par les parents « ne sont que le reflet personnel de logiques collectives plus englobantes » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 14)¹²⁹.

2.1.2. Facteurs sociaux

Les rapports que les individus établissent aux langues de leur famille ne dépendent pas uniquement des facteurs identitaires et affectifs. Ils sont également orientés par des circonstances diverses concernant aussi bien les locuteurs que les langues ou les contextes sociaux dans lesquelles les familles vivent. D'après Christine Deprez, il est néanmoins très difficile de séparer ou trier les différents facteurs qui interviennent car un même élément peut en effet avoir des conséquences très différentes. Elle remarque par exemple qu' « une proximité linguistique des langues *latines* pourra être invoquée pour l'espagnol et le portugais, qui se maintiennent bien en France, mais pas pour l'italien, qui lui a tendance à se perdre » (Deprez, 1994 : 81)¹³⁰.

D'après Deprez, Collet et Varro (2014) les facteurs que l'on repère régulièrement, peu importe la société étudiée, concernent notamment « le statut relatif des langues et les rapports sociaux des sexes » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 20)¹³¹.

¹²⁸ VARRO, Gabrielle, 2003, opus cité.

¹²⁹ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

¹³⁰ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹³¹ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

Prenons l'exemple d'un constat présenté dans l'ouvrage de Barbara Abdelilah-Bauer *Le défi des enfants bilingues* : « Un enfant grandissant avec une mère anglophone et un père français a plus de chances de développer un bilinguisme satisfaisant qu'un enfant entendant le tchèque par son père et le français par sa mère »¹³² (Abdelilah-Bauer, 2008 : 29)¹³³. Sans dire quoi que soit sur les pratiques linguistiques au sein des familles mentionnées, deux données « externes » suffisent à l'auteur pour estimer le taux de réussite de la transmission des deux langues familiales.

Barbara Abdelilah-Bauer pense ici tout d'abord au statut relatif des langues, car elle explique plus loin que : « *L'anglais étant une langue internationale (elle est parlée dans différentes parties du globe par un nombre important de locuteurs), son apprentissage est considéré comme nécessaire par la société. ... Il en est tout autrement pour la langue tchèque (ou toute autre langue de moindre prestige que l'anglais). N'étant pas une langue internationale (selon les critères que nous venons de voir), la connaissance du tchèque est parfois considérée en France comme un savoir superflu, n'apportant aucune plus-value sur le marché du travail. La connaissance d'une langue « mineure » - c'est ainsi que l'Education nationale catégorise les langues vivantes autres que l'anglais, l'allemand, l'espagnol – peut même être vue par certains comme un handicap dans l'apprentissage du français !* » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 30).¹³⁴

En fait, les études qualitatives, aussi bien que les enquêtes statistiques, confirment qu'il est particulièrement difficile de transmettre les langues minorisées¹³⁵ au niveau national et international, même dans le cas où celles-ci bénéficient d'un appui institutionnel (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 12).¹³⁶ La concurrence de la langue dominante est généralement si forte que les tentatives linguistiques originales ne sont pas toujours couronnées de succès. Au fur et à mesure, les familles peuvent aussi succomber à la vision propagée par la société

¹³² Les deux familles vivent en France.

¹³³ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008. *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en plusieurs langues*. Paris: La Découverte.

¹³⁴ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, *ibidem*.

¹³⁵ Une langue peut être minorisée aussi par le fait, que l'un des conjoints ne la maîtrise pas. « Comme constate la linguiste Christine Deprez, il est évidemment plus courant pour un Français ou une Française d'apprendre l'anglais ou l'espagnol que le bambara ; la question de la réussite du bilinguisme rejoint donc ici celle du statut des langues dans la société française » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 70).

¹³⁶ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. *Opus cité*.

environnante et chercher finalement à promouvoir les langues plus concurrentielles sur le marché local.

Sans l'expliciter, B. Abdelilah-Bauer évoque aussi dans son exemple un autre aspect à prendre en considération, à savoir les rôles respectifs du père et de la mère. Tandis que la langue plus facilement transmise (l'anglais) est portée par la mère, le tchèque est porté par le père dans son exemple. Deprez, Collet et Varro confirment son opinion sous-jacente en présentant ainsi le résultat de leur observation : « Chez les couples mixtes, la langue du migrant est généralement mieux transmise si *la mère est le conjoint immigré que lorsque c'est le père* » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 14)¹³⁷. Mais elles remarquent aussi que « *l'idée répandue d'une transmission quasi automatique de la langue « maternelle* » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 14)¹³⁸ ne correspond pas toujours à la réalité.

D'un côté, les femmes sont considérées comme des « gardiennes de la langue » (Moore, 2006, Leconte, 1997). Pour des raisons diverses, leur rapport à la langue dominante à l'extérieur de la maison est souvent plus faible que celui de l'homme¹³⁹. Ainsi, elles assument généralement une plus grande responsabilité dans la transmission de la langue d'origine et dans son maintien dans les échanges en famille. Cependant, D. Moore (2006) note que le rapport des femmes aux langues devient plus souple quand les enfants sont scolarisés. Les mères tolèrent assez facilement les pratiques bi-/plurilingues dans les conversations quotidiennes et élargissent ces pratiques même aux sœurs et frères cadets (Moore, 2006 : 83¹⁴⁰, voir aussi Leconte 1997, Deprez 1994, Varro 1984).

D'un autre côté, Moore observe que « certains travaux présentent les femmes comme plus sensibles aux demandes locales du marché des langues, et plus prêtes à développer des compétences dans la langue majoritaire » (Moore, 2006 : 84)¹⁴¹. De plus, Deprez, Collet et Varro rappellent que de nombreuses études démontrent la tendance des femmes en couples mixtes de s'adapter aux hommes. Ainsi, les femmes peuvent préférer pour leurs enfants la

¹³⁷ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

¹³⁸ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

¹³⁹ Concernant les femmes migrantes, leur niveau de scolarisation est souvent moins élevé que celui des hommes, elles ont moins l'occasion que ceux-ci d'occuper un emploi et de tisser des liens au dehors de la cellule familiale... (Moore, 2008 : 83)

¹⁴⁰ MOORE, Danièle, 2006. Plurilinguismes et écoles. Paris: Didier.

¹⁴¹ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

maîtrise de la langue du père, sans prendre en considération le statut de cette dernière (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 18)¹⁴².

Quoi qu'il en soit, il semble que les femmes restent celles qui assument la majeure partie des efforts d'éducation et d'apprentissage plurilingues et endossent le rôle du médiateur. La femme « *navigate entre tous les besoins, s'efforce de concilier toutes les attentes et joue le rôle de la traductrice interprète pour les différentes fractions linguistiques en présence* » (Deprez, Collet, Varro, 2014 : 18)¹⁴³. Pour la majorité des chercheurs toutefois, le rôle joué par la mère dans la transmission des langues ne justifie en rien le maintien de l'appellation traditionnelle de « langue maternelle ». Le contexte plurilingue oblige à relativiser cette notion difficilement définissable, trop chargée de connotations et dont « on a beaucoup abusé dans le cadre de ce que nous appelons « idéologie monolingue » (Lüdi et Py, 2003 : 44)¹⁴⁴. Dans la communauté scientifique, la notion est généralement substituée par une appellation supposée plus neutre : langue première (L1), « sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques » (Dictionnaire de didactique du FLES, 2003 : 151)¹⁴⁵.

2.1.3. Politiques linguistiques familiales

Comme tout élément du capital culturel, le répertoire plurilingue se transmet laborieusement au sein d'une famille et demande un investissement particulier de la part des parents. De plus, puisqu'il fait appel aux questions identitaires, il exige aussi un fort attachement aux valeurs liées à la langue et la culture non dominante. A la différence d'autres marqueurs d'identité tels que le prénom ou la nationalité, la transmission des langues est alors un projet à long terme exigeant des stratégies spécifiques dont le succès n'est jamais assuré à l'avance.

¹⁴² DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

¹⁴³ DEPREZ, Christine, COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, (dirigé par), 2014. Opus cité.

¹⁴⁴ ¹⁴⁴ LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003, opus cité.

¹⁴⁵ CUQ, Jean-Pierre, 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.

Dans la littérature française sur le sujet, il est courant d'utiliser le concept de « politique linguistique familiale » pour désigner l'ensemble des choix stratégiques que font les membres d'une famille en ce qui concerne leur(s) langue(s) et cultures. De même que la politique linguistique d'un pays ou d'une région, celle d'une famille concerne essentiellement « non les formes linguistiques elles-mêmes, mais les fonctions dévolues aux langues en présence » (Dictionnaire de didactique du FLES, 2003 : 196)¹⁴⁶. Conscient ou non, le comportement communicatif de chaque membre de la famille oriente des pratiques langagières différenciées et aident à promouvoir une ou plusieurs langues appartenant à l'histoire familiale.

Christine Hélot remarque d'ailleurs que les politiques linguistiques sociale et familiale s'influencent mutuellement, car « *dans la mesure, où il s'agit le plus souvent de transmission ou de disparition de langues minoritaires, les choix opérés dans la famille ont évidemment des répercussions au niveau collectif* » (Hélot, 2007 : 72)¹⁴⁷. Dans sa définition, les choix de politique linguistique familiale servent alors essentiellement à protéger ou sauvegarder une langue menacée par la langue de l'environnement. Elle utilise la métaphore d'une bataille contre la langue dominante que doivent mener les familles issues de la migration, aussi bien que des couples mixtes, s'ils souhaitent maintenir les pratiques plurilingues (Hélot, 2007 : 72)¹⁴⁸.

Christine Hélot se demande aussi si le terme de « politiques linguistiques familiales » est en fait légitime et le compare à la notion de la « planification linguistique » qu'elle emploie, elle-même, dans sa thèse. Et elle conclut que : « Le terme « policy » est sans doute *plus juste, car il s'agit aussi d'instituer des pratiques linguistiques au sein de la famille selon des règles, règles discutées puis mises en pratique avec plus ou moins de succès selon leur faisabilité et selon les divers contextes de leur application ; règles qui pourront d'ailleurs évoluer avec l'âge des enfants, ou même changer selon le vécu de la famille* » (Hélot, 2007 : 73)¹⁴⁹.

¹⁴⁶ CUQ, Jean-Pierre, 2003, opus cité.

¹⁴⁷ HELOT, Christine, 2007, opus cité.

¹⁴⁸ HELOT, Christine, 2007, opus cité.

¹⁴⁹ HELOT, Christine, 2007, opus cité.

En fait, l'expérience acquise par le quotidien est souvent le moteur le plus puissant des adaptations qui rectifient les décisions délibérées. Par exemple, la méthode certainement la plus connue en matière d'éducation bilingue appelée « une personne, une langue » ou bien « loi de Grammont »¹⁵⁰ prétend que chaque parent doit utiliser sa langue (maternelle) avec l'enfant, sans jamais les mélanger. Ainsi, l'enfant lierait dès sa naissance une langue à son père et une autre à sa mère, dans une relation affective (Abdelilah-Bauer, 2008 : 96)¹⁵¹. De plus, il ne risquerait pas de mélanger ces deux langues.

En réalité, la méthode exige que chaque parent contrôle son propre bi-/plurilinguisme et n'ait jamais recours à sa deuxième (troisième) langue en présence de l'enfant. Ceci est difficilement applicable dans la vie de tous les jours, vu la diversité des situations communicatives. De plus, pour un locuteur plurilingue, il n'est pas du tout naturel de fonctionner en mode de communication monolingue. De nombreuses études (Idiazabal, Goodz, Okita, Hélot) montrent que la majeure partie des parents ayant choisi la stratégie « une personne, une langue » n'arrivent pas à l'appliquer avec rigueur. Enfin, Hammers et Blanc rappellent prudemment que très peu de chercheurs se sont intéressés à vérifier l'hypothèse initiale de Grammont et que « les quelques rares chercheurs qui ont soulevé la question n'ont pas trouvé de soutien expérimental pour la loi de Grammont » (Hammers et Blanc, 1983 : 103)¹⁵².

Christine Deprez, auteur du concept de la politique linguistique familiale, insiste sur le fait que les décisions stratégiques prises par les parents ne sont pas seulement les fruits du contexte familial. Comme le résume Danièle Moore, deux types de tensions orientent l'usage des langues : une politique linguistique familiale, plus ou moins consciente, et une politique linguistique du groupe « validée par les pratiques de langues dans la constellation des réseaux périphériques de la famille » (Moore, 2006 : 79)¹⁵³. Christine Deprez (1994) considère également l'environnement immédiat de communication comme un des facteurs essentiels dans la transmission ou non-transmission des langues. Elle distingue quatre réseaux

¹⁵⁰ La règle inventée par le linguiste Maurice Grammont est appliquée par une autre linguiste, Jean Ronjat, déjà au début du XX^e siècle. Il s'en sert pour élever son fils Louis en allemand (langue maternelle de sa femme) et en français.

¹⁵¹ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

¹⁵² HAMERS, Josiane, BLANC, Michel, 1983. Bilinguisme et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga.

¹⁵³ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

d'interactions importants : celui de la famille, celui de l'activité professionnelle (ou de la scolarité pour les enfants), celui du pays de résidence et celui du pays d'origine. D'après Deprez, une observation réfléchie des pratiques linguistiques correspondant à chaque réseau aide à estimer si une langue sera transmise ou non dans une famille¹⁵⁴.

Plus particulièrement, D. Moore (2006) observe les réseaux au sein d'un groupe. Elle note que les choix de politique familiale sont différents selon que la famille est isolée, ou selon qu'elle fait partie d'une communauté qui partage les mêmes origines, à l'intérieur de laquelle différents liens de solidarité sont tissés. Les réseaux denses et diversifiés assurent au groupe une plus forte cohérence interne et protègent ainsi ses normes et ses valeurs en favorisant leur vitalité et leur maintien par l'adaptation à des normes langagières, souvent illégitimes hors de la famille.¹⁵⁵

Les parents peuvent opter pour des pratiques monolingues ou plurilingues à l'intérieur de la cellule familiale afin d'assurer la transmission de plusieurs langues. Certains décident de « protéger » la langue non utilisée dans la société ambiante par son usage exclusif, ou au moins fortement préférentiel. D'autres adoptent des pratiques plurielles qui permettent d'alterner toutes les langues du répertoire familial. Quelques-uns préfèrent communiquer dans la langue de l'environnement et transmettre une autre langue (d'autres langues) par le biais d'un tiers. Les choix dépendent de multiples facteurs, aussi bien internes qu'externes, et peuvent être revus à tout moment. Néanmoins, Christine Deprez (1994) ou Julien Leconte (1997) montrent que – au moins dans le contexte français – les pratiques monolingues y sont relativement rares. Pour cela, Deprez souligne que « la famille ne doit pas être envisagée *uniquement comme le lieu de conservation et de transmission de la langue d'origine sur un modèle linéaire vertical (parents – enfants)* » (Deprez, 1994 : 66)¹⁵⁶. Sous cette optique, la famille plurilingue devient plutôt un endroit où les langues et les cultures sont partagées et circulent en synchronie.

¹⁵⁴ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹⁵⁵ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

¹⁵⁶ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

2.1.4. Médiations

De premier abord, la transmission des langues peut paraître plus un projet parental que familial. Or ce n'est pas vrai. Certes, le choix initial des langues à (ne pas) transmettre ou l'élaboration des politiques linguistiques familiales sont gérés par les parents. Toutefois, les enfants ne sont pas que des récepteurs passifs des choix parentaux. Ils participent activement à l'établissement des pratiques langagières réelles au sein de la famille et décident quelle partie de l'héritage culturel offert ils s'approprient. Parfois, ils sont même ceux qui enrichissent le répertoire verbal de la famille en y /ré/introduisant une langue ou en renforçant l'usage d'une langue jusque là minorisée.

Lüdi et Py soulignent le rôle crucial que les enfants jouent dans l'attitude des parents migrants face à la langue d'environnement. Ils voient dans les familles d'émigrés « une unité sociale la plus petite et la mieux structurée qui sert de contexte immédiat à la rencontre des *langues chez l'individu* » et qui est de cette sorte, un lieu de « double médiation » (Lüdi et Py, 2003 : 48)¹⁵⁷. Tandis que les parents médiatisent la relation des enfants avec la langue-culture d'origine, les enfants deviennent fréquemment médiateurs de la langue-culture d'accueil. C'est la scolarisation des enfants en langue d'accueil qui incite souvent les parents à s'ouvrir, eux aussi à cette langue (notamment les mères comme nous avons vus précédemment) et à l'introduire plus largement dans le répertoire linguistique familial.

D'autres auteurs (Moore, Deprez, Wiesmeier, Unterreiner) montrent comment la scolarisation en langue d'environnement modifie l'usage des langues familiales. « *C'est aussi généralement à partir de l'entrée à l'école que l'on note les changements de loyauté et de préférence linguistiques chez les enfants, et le début d'une évolution progressive dans les rapports aux langues du répertoire. L'entrée à l'école change les pratiques linguistiques des enfants et leurs rapports aux langues, mais aussi ceux de leurs parents, et tout particulièrement les comportements linguistiques des mères* » constate Danièle Moore (Moore, 2006 : 119)¹⁵⁸. C'est le désir « de ne pas se différencier des autres enfants » (Deprez, 1994 : 96)¹⁵⁹ et « *d'être accepté dans un groupe de pairs* » (Wiesmeier, 2000 : 88, cité par Unterreiner, 2014 : 102)¹⁶⁰ qui, semble-t-il, motivent les enfants à apprendre rapidement la

¹⁵⁷ LUDI, Georges, PY, Bernard, 2003. *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

¹⁵⁸ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

¹⁵⁹ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹⁶⁰ UNTERREINER, Anna, 2014, opus cité.

langue dominante et à la privilégier en communication quotidienne. Ceci a un impact considérable sur les pratiques langagières au sein de la famille et sur le degré de la transmission de la langue non dominante¹⁶¹.

Certains enfants finissent même par abandonner – momentanément ou définitivement – la langue des parents (du parent). Ceux-ci peuvent l’accepter et un nouvel équilibre s’établit. Deprez donne l’exemple d’une famille anglo-française vivant en France. La mère continue à parler l’anglais, sa fille lui répond en français. Chacune garde sa langue préférée tout en respectant le choix de l’autre (Deprez, 1994 : 63)¹⁶². Mais dans bien d’autres cas, le refus de l’enfant d’utiliser une des langues de famille devient un objet de conflit. Son abandon est vécu comme un indice de rupture, de « désolidarisation familiale » (Deprez, 1994 : 64)¹⁶³ ou bien de révolte contre l’autorité parentale. Généralement, les parents y voient un signe d’éloignement envers eux-mêmes ou envers leurs pays d’origine, et l’interprètent comme un échec.

Cependant, l’image qui veut que l’enfant soit toujours incliné vers la langue-culture dominante qu’il accepterait de préférence comme la sienne, semble réductrice. Il peut au contraire devenir médiateur de la langue-culture d’origine et choisir d’exprimer la solidarité avec celle-ci même s’il ne la maîtrise plus ou très peu.

Nous avons évoqué dans le chapitre 1.2.3. de notre thèse une phrase d’un adolescent souvent citée dans la littérature : « *L’arabe c’est ma langue mais je ne la parle pas* »¹⁶⁴. Elle traduit le respect que certains enfants éprouvent pour l’héritage linguistico-culturel de leur famille, bien que celui-ci ne leur ait pas été transmis. Ces enfants-là considèrent que cette langue aurait dû faire partie de leur répertoire linguistique et lui manifestent leur attachement. Dans ce cas, ce sont les enfants qui vivent très mal la rupture, comme en témoigne Gabrièle Varro : « Le fantasme de la « trahison de la patrie mythique » *poursuit l’enfant* « mixte » (à

¹⁶¹ Plusieurs études (Varro, Unterreiner...) montrent par exemple que la langue d’origine est la mieux transmise aux aînés des fratries. En fait, ceux-ci bénéficient généralement d’une plus grande exposition à la langue d’origine des parents (du parent). Les cadets entrent en contact avec la langue d’environnement plus jeunes et ceci par les pratiques plurilingues de leurs mères, mais aussi parce que la langue d’environnement devient la langue de la fratrie.

¹⁶² DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹⁶³ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹⁶⁴ Pour la première fois, cette phrase a été citée par Jacqueline Billiez et Louise Dabène dans leur enquête: *Recherches sur la situation sociolinguistiques des jeunes issus de l’immigration*. Grenoble III: Centre de la didactique des langues, 1984. (Deprez, 1994: 99)

l'égard de son parent transplanté) comme l'enfant « immigré » (à l'égard de ses parents et de son « pays d'origine » - même s'il n'y a jamais mis les pieds). D'après les discours recueillis, ils réservent à leur langue symbolique une place qui n'a pas été comblée, car si, dans l'enchaînement des générations, l'identification première est aux parents, certains enfants souffrent d'être celui ou celle par qui la « rupture » s'est produite » (Varro, 2003 : 218)¹⁶⁵.

G. Varro (2003) a introduit le terme du « bilinguisme symbolique » pour décrire le cas des enfants qui s'identifient à la langue des parents sans l'avoir vraiment apprise ou très peu. Le bi-/plurilinguisme est alors le symbole d'une identité qu'ils se choisissent. D'après Varro, la valeur symbolique attribuée à la langue d'origine de l'enfant, ou à celle de leurs parents, est bien plus importante que les compétences linguistiques réelles de l'enfant (Hélot, 2007 : 88)¹⁶⁶. Par ailleurs, ces enfants-là peuvent revenir à la langue de leurs ancêtres de leurs propres moyens, à l'âge adulte. Parfois, ils améliorent le rapport à cette langue chez leurs parents.

Aussi, la « double médiation » dont parlent Lüdi et Py à propos des migrants, peut revêtir des visages multiples dans une famille plurilingue. Chacun peut, à un certain moment de son parcours personnel, devenir « l'ambassadeur » des langues-cultures d'environnement aussi bien que des langues-cultures d'origine, et ceci sans égard à la réelle connaissance de la langue en question. D'ailleurs, le plurilinguisme reste parfois symbolique dans la famille et le développement de la compétence communicative en langues respectives est délégué à une structure extérieure.

¹⁶⁵ VARRO, Gabrielle, 2003, opus cité.

¹⁶⁶ HELOT, Christine, 2007, opus cité.

2.2. Acquisition et apprentissage des langues de famille

2.2.1. Acquisition des langues et socialisation des enfants

Les linguistes ne sont pas unanimes quant à l'explication des mécanismes de l'acquisition du langage chez les humains. Néanmoins, nous pouvons constater que tous les enfants apprennent spontanément à parler pendant les premières années de leur vie, à quelques exceptions physiologiques près, par exemple la surdité. Mais il faut qu'une condition de base soit remplie : l'enfant doit être mis en situation de pouvoir communiquer, « il doit être mis face à un autre être doté de la parole qui, en lui parlant, va déclencher le processus de l'acquisition » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 11)¹⁶⁷.

D'après les générativistes (Chomsky, Lenneberg et d'autres), l'enfant est sensible à apprendre n'importe quelle langue à sa naissance. Même si la théorie du LAD (Language Acquisition Device) est l'objet de plusieurs critiques aujourd'hui, les recherches en phonétique et phonologie¹⁶⁸ confirment au moins que les nourrissons sont capables de discriminer certains contrastes phonémiques qui n'appartiennent pas à la langue d'entourage¹⁶⁹. Mais cette capacité commence à diminuer vers 9 ou 10 mois et disparaît complètement vers l'âge de 12 mois. A peu près au même âge (9 mois), les enfants commencent à préférer les mots de la langue (des langues) d'entourage aux mots d'autres langues très éloignées quant aux caractéristiques phonétiques et phonotactiques (Gaonac'h, 2006 : 39)¹⁷⁰. Ce phénomène peut être expliqué par l'influence qu'exerce sur le bébé les échanges linguistiques prononcés en présence de l'enfant, notamment par la mère et d'autres membres de la famille.

En fait, de nombreux psycholinguistes (Michael Tomassello, Jean A. Rondal, Jérôme Bruner, Eve Clarac) soulignent aujourd'hui que la fonction sociale de la langue est primordiale dans le processus de son acquisition. Simplement dit, on estime que c'est pour communiquer

¹⁶⁷ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

¹⁶⁸ « En d'autres termes, sans qu'il y ait apprentissage, et avant même que l'enfant ne commence à parler, il est capable de différencier les sons de la parole de façon catégorielle comme le font les adultes ». GAONAC'H, Daniel, 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette, p. 38.

¹⁶⁹ A la différence des adultes.

¹⁷⁰ GAONAC'H, Daniel, 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

et dans la communication que l'enfant apprend à parler¹⁷¹. Quelques études démontrent que le bébé entre en contact avec sa mère même en période prénatale et la prédisposition à entretenir des contacts sociaux avec les gens est observable déjà chez les nouveau-nés (Langmeier, Krejčířová, 2006 : 37)¹⁷². Quand les enfants acquièrent la capacité de s'exprimer verbalement, leurs activités communicatives s'intensifient et ils cherchent non seulement à participer à la conversation, mais aussi à l'initier (Průcha, 2011)¹⁷³.

Par ailleurs, le besoin et l'envie de communiquer avec les gens est considéré comme la motivation la plus importante pour le développement du bi-/plurilinguisme chez les jeunes enfants. « *Tous les récits de l'étonnante capacité des enfants à s'adapter aux langues qui les entourent peuvent être ramenés à un dénominateur commun : l'enfant acquiert naturellement tout système linguistique dont la maîtrise lui est utile pour établir des relations affectives avec les personnes de son entourage* » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 103)¹⁷⁴. En revanche, si le besoin de communiquer en plusieurs langues disparaît, les langues « superflues » sont rapidement abandonnées et peuvent être oubliées si une nouvelle stimulation ne se présente pas.

La socialisation de l'enfant est donc un facteur primordial dans le processus d'appropriation du langage et des langues. La communication est non seulement l'objectif visé, mais aussi le moyen le plus efficace de l'acquisition. Il n'est pas alors étonnant que plusieurs linguistes, même parmi ceux qui admettent l'existence d'un dispositif inné (Clarc, Bruner), s'intéressent beaucoup à l'étude de l'input, c'est-à-dire à l'étude de l'ensemble des stimulus verbaux et non verbaux auxquels un jeune enfant est exposé. On estime aujourd'hui que l'input est décisif non seulement pour constituer le lexique, mais aussi pour les structures grammaticales¹⁷⁵ (Průcha, 2011). D'après Jérôme Bruner, l'apprentissage de la syntaxe et de

¹⁷¹ „L'enfant s'approprie la langue pour communiquer avec un adulte.“ (Tamassello, 2003, cité par PRŮCHA, Daniel, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, p. 30)

¹⁷² LANGMEIER, J., KREJČIŘÍKOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

¹⁷³ PRŮCHA, Daniel, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

¹⁷⁴ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

¹⁷⁵ D'après le psycholinguiste tchèque J. Průcha, l'enfant ne peut pas acquérir les formes grammaticales qu'il n'a jamais entendues dans l'input. PRŮCHA, Daniel, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

la sémantique est encore inséparable de l'appropriation de la pragmatique, ces trois aspects du langage étant acquis d'une manière interdépendante (Bruner, 1987)¹⁷⁶.

Pour l'input, il est significatif qu'il diffère de la façon dont les adultes parlent entre eux. Les parents (ou d'autres personnes dans l'entourage du bébé) modifient leur façon de s'exprimer quand ils s'adressent aux enfants afin de leur faciliter la compréhension du message et l'appropriation du langage. Jérôme Bruner appelle cette stratégie l'étayage linguistique. Elle consiste en une simplification du lexique, répétitions, segmentations, mises en valeur des mots-clefs, changement du ton et de débit... D'après Gaonac'h, il s'agit d'une notion « *centrale pour ce qui concerne les processus d'acquisition linguistique* » qui traduit « *des activités didactiques de l'adulte* » (Gaonac'h, 1991 : 191)¹⁷⁷. Bruner montre que l'acquisition commence avant que l'enfant prononce son premier mot. Le jeu semble être le moyen privilégié pour attirer l'attention du bébé au langage et à ses règles, la mère et l'enfant créant « *un scénario prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée* ». Simultanément, le bébé acquiert, de façon implicite, la culture à laquelle le langage donne accès (Bruner, 1987 : 15)¹⁷⁸.

Puisque la langue et la culture s'approprient essentiellement à travers des activités communes, souvent ludiques, entre l'enfant et l'adulte, l'éducation bilingue simultanée est dès le début accompagnée d'un déséquilibre. Car il est rare que les deux parents puissent partager également en temps les moments passés avec leur(s) enfant(s). Barbara Abdelilah-Bauer cite les résultats d'une étude américaine dont elle conclue que « *durant les premières années de l'acquisition du langage et des deux langues, la quantité apportée dans chaque langue semble déterminer la capacité de parler cette langue* » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 68)¹⁷⁹. Toutefois, ceci ne permet en rien de prédire l'avenir, le « retard » dans une langue pouvant toujours être rattrapé. Mais il est évident que le bi-/plurilinguisme dépend fortement du temps que les parents, notamment celui qui est locuteur de la langue non dominante dans l'environnement, investissent « *dans la présence active auprès de l'enfant* » (Abdelilah-Bauer, 2008 :

¹⁷⁶ BRUNER, Jérôme, 1987. Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Editions du Retz.

¹⁷⁷ GAONAC'H, Daniel, 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier.

¹⁷⁸ BRUNER, Jérôme, 1987, opus cité.

¹⁷⁹ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

69)¹⁸⁰. Pour la même raison, le fait que les deux parents partagent la langue minoritaire (les langues minoritaires), facilitent sa transmission.

L'étude de l'input peut également donner une réponse à quelques inquiétudes fréquemment exprimées par les parents qui éduquent leurs enfants selon un bilinguisme simultané¹⁸¹. Harding-Esch et Riley (2008)¹⁸² considèrent qu'il n'y a pas de différence majeure entre l'acquisition du langage entre un enfant monolingue et bilingue¹⁸³, à l'exception que les plurilingues ont une tâche de plus : ils doivent apprendre à séparer les langues. Les traits du « parler bilingue » font souvent peur aux parents mais les études montrent que « la pratique du mélange des deux langues en famille est très répandue » (Deprez, 1994 :113)¹⁸⁴. Il en résulte que l'alternance des langues ou leur mélange font souvent partie de l'input et les enfants ont naturellement tendance à les reproduire. Ce n'est pas la seule explication du phénomène, il reflète aussi la séparation progressive des deux systèmes (Harding-Esch et Riley, 2008)¹⁸⁵. Mais dans la plupart des cas, il est sans doute le produit de l'input : l'enfant parle de la même façon que ses parents.

Si le bilinguisme simultané est davantage initié en famille, le bi-/plurilinguisme successif résulte généralement de la deuxième socialisation de l'enfant. Celui-ci s'approprie une nouvelle langue en dehors de la famille, principalement dans les établissements scolaires et entre les pairs. L'hypothèse que la capacité des enfants d'acquérir une nouvelle langue diminue avec l'âge n'est plus largement partagée aujourd'hui. Il semble que là aussi, la socialisation est un facteur décisif. La linguiste américaine Wong-Fillmore a observé de jeunes enfants (5-7 ans) hispanophones en situations d'acquisition de l'anglais. Son étude lui permet d'affirmer que les différences individuelles entre les enfants sont dues principalement à leurs « capacités à établir et à maintenir des interactions langagières » et qu'« *il n'existe*

¹⁸⁰ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

¹⁸¹ Christine Deprez (1994) donne la liste des questions que les parents se posent régulièrement dans son livre Les enfants bilingues: langues et familles (Paris: Didier).

¹⁸² HARDING-ESCH, Edith, RILEY, Philip, 2008. Bilingvní rodina. Praha: Portál.

¹⁸³ „Brièvement dit, les ressemblances entre les enfants bilingues et monolingues sont plus fortes que les divergences » (Harding-Esch et Riley, 2008 : 74, opus cité).

¹⁸⁴ DEPREZ, Christine, 1994, opus cité.

¹⁸⁵ HARDING-ESCH, Edith, RILEY, Philip, 2008, opus cité.

pas d'autre motivation à acquérir des informations sur le fonctionnement de la langue que celles relatives à l'interaction sociale » (Gaonac'h, 1991 : 194)¹⁸⁶.

Le rapport affectif aux gens de son entourage, la volonté de communiquer et d'interagir avec ses proches et avec ses camarades sont alors probablement le moteur principal de toute acquisition des langues, aussi bien pour un bébé que pour un enfant en âge scolaire. L'entrée à l'école marque une nouvelle étape dans la socialisation de l'enfant et les langues n'y sont pas appropriées seulement par le biais de l'instruction. L'acquisition est aussi motivée par le besoin des enfants de s'intégrer, d'être accepté, de participer aux jeux et aux activités communes. Le rapport positif au nouvel environnement encourage l'enfant à s'approprier sa langue. Réciproquement, le regard porté sur ses pratiques langagières influence fortement l'image que l'enfant en a. Il dépend fortement du milieu scolaire si l'enfant souhaiterait cultiver le plurilinguisme ou s'il décide d'abandonner les langues de l'héritage familial et /ou local.

2.2.2. Enfant plurilingue à l'école

2.2.2.1. Les dispositifs institutionnels

Plusieurs auteurs (Grosjean, Dabène, Hélot, Kropáčová, Gajo, Coste) présentent une classification des enseignements destinés aux enfants (potentiellement) bi-/plurilingues. Louise Dabène (1994) s'appuie sur la présentation proposée par Grosjean (1982) et divise les modèles bilingues en deux grandes catégories : d'un côté, les programmes qui ont pour but l'assimilation des apprenants à l'ensemble majoritaire ; d'un autre côté, les programmes qui ont pour but la diversification des groupes et des parlars (Dabène, 1994 : 113)¹⁸⁷. De cette dichotomie, retenons l'opposition entre le « modèle de transition » et le « modèle de maintien ». Les deux partent du même principe : afin de faciliter la scolarisation des enfants issus de la minorité linguistique, un enseignement utilisant comme médium leur L1 leur est proposé. Au fur et à mesure, il est remplacé par l'enseignement en langue majoritaire.

¹⁸⁶ GAONAC'H, Daniel, 1991, opus cité.

¹⁸⁷ DABENE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

La différence entre deux programmes consiste dans le maintien ou non de la L1 des élèves. Une fois l'enseignement dispensé uniquement en langue majoritaire, la L1 des élèves disparaît du cursus scolaire dans les programmes de transition mais il est conservé sous forme de langue-matière dans le cas du programme de maintien. Ainsi, la L1 des élèves ne disparaît pas du programme scolaire et les enfants ne sont pas coupés de leurs origines linguistico-culturelles. Louise Dabène remarque toutefois que « sous prétexte de maintenir vivante la culture considérée jusque-là comme minorée, on cantonne la langue correspondante dans des activités ethniquement marquées » et juge très nocive « cette tendance folklorisante » (Dabène, 1994 : 118)¹⁸⁸.

Nous pouvons également procéder à une distinction entre les modèles extensif et immersif. Dans l'enseignement extensif, une langue est étudiée exclusivement lors des cours de langue, obligatoires ou facultatifs. C'est bien sûr le cas de l'enseignement « standard » des langues vivantes au secondaire. Mais le modèle est également utilisé pour soutenir la transmission des langues appartenant à l'héritage familial ou local. On peut y classer par exemple la formule ELCO (Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine) destinés prioritairement aux enfants issus de la migration ou les cours de langues régionales, intégrés à l'enseignement obligatoire des langues étrangères en France. Dans les deux cas, les langues sont enseignées à raison de 2-3 heures par semaine.

Les deux dispositifs sont plutôt critiqués dans la littérature car jugés inadaptés au public. D'après Louise Dabène (1994), les ELCO conçus initialement pour faciliter aux familles le retour au pays d'origine souffrent aujourd'hui du brouillage des finalités et leurs insertions dans le système éducatif demeurent aussi problématique. Quant à l'enseignement extensif des langues régionales, Christine Hélot (2008) remarque que puisqu'il est perçu dans la même optique que l'enseignement des langues vivantes, les connaissances extra-scolaires des élèves risquent d'être négligées. De plus, leur insertion dans la catégorie des langues vivantes oblige les élèves à choisir souvent entre une langue régionale et l'anglais, ce qui défavorise la diffusion des langues régionales.

De façon générale, Christine Hélot observe que dans les établissements publics, le contexte spécifique des langues héritées n'est pas suffisamment pris en considération dans l'enseignement extensif des langues, les programmes des langues vivantes ayant été conçus comme si tous les élèves étaient monolingues: « Tout comme dans les cas des enfants issus

¹⁸⁸ DABENE, Louise, 1994, opus cité.

de l'immigration, les compétences culturelles et linguistiques des enfants qui vivent dans un milieu où la pratique d'une langue régionale est encore vivace, sont donc passées sous silence » (Hélot, 2008 : 127)¹⁸⁹.

Les programmes immersifs sont apparus au Canada dans les années 1960 à l'initiative des parents anglophones insatisfaits de l'enseignement traditionnel (extensif) du français. Le modèle consiste en « bain linguistique », l'apprenant étant exposé le plus longtemps possible à la langue à apprendre. Il ne s'agit pas de multiplier les heures du cours de langue mais faire de la langue enseignée « *à la fois l'objet d'apprentissage, et moyen d'apprentissage pour d'autres disciplines non linguistiques* » (Hélot, 2007 : 141)¹⁹⁰. Dans son emploi actuel, la notion embrasse des situations d'enseignement très variables obéissant à des visées différentes. L'enseignement immersif peut être introduit en vue de valoriser des langues moins utilisées, qu'il s'agisse des langues officielles d'un pays (français au Canada) ou des langues régionales (en France). Mais il peut viser aussi une formation à la langue majoritaire afin d'assurer l'intégration de la minorité (Etats-Unis)¹⁹¹. Enfin, le terme est également employé pour désigner l'enseignement des matières non linguistiques en langue étrangère afin de rationaliser son apprentissage (les programmes CLIL /Content and Language Integrated Learning/ ou EMILE /Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère/).

Laurent Gajo (2001 : 34)¹⁹² propose de regrouper les situations se rattachant à la disposition immersive en cinq catégories :

- 1) Structure bilingue pour élèves monolingues ;
- 2) Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1 ;
- 3) Structures bilingues pour élèves bilingues ;
- 4) Structure monolingue pour élèves bilingues ;
- 5) Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2.

¹⁸⁹ HELOT, Christine, 2007, opus cité

¹⁹⁰ HELOT, Christine, 2007, opus cité.

¹⁹¹ D'après L. Gajo (2001), l'insertion de ce type d'enseignement dans la liste paraît toutefois problématique, étant donné qu'il vise l'assimilation des élèves et non pas le maintien de la diversité linguistique. Voir les explications de la notion « submersion ».

¹⁹²GAJO, Laurent, 2001. Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris : Didier.

La première et la deuxième catégories se réfèrent à des structures appelées officiellement « immersion », la première représentant l'immersion partielle, la seconde l'immersion totale. La troisième catégorie est d'après Gajo « plus difficile à recenser », on peut y placer les programmes d'« immersion réciproque » (two way immersion). Le programme consiste « à enseigner dans deux langues, en tenant compte de la présence massive d'élèves issus d'une minorité linguistique et de la volonté des autres d'apprendre aussi la langue de cette minorité. » (Gajo, 2001 : 35)¹⁹³.

La quatrième catégorie peut être représentée par des écoles minoritaires. Gajo donne l'exemple des écoles francophones en Ontario où le français est la seule langue d'enseignement et dont le public visé est issu de la francophonie canadienne. Cependant, les élèves sont généralement bilingues et leur langue dominante est l'anglais. La quatrième catégorie embrasse aussi les écoles en sol étranger, comme le réseau des lycées français dans le monde.

La cinquième catégorie désigne la situation pédagogique appelée habituellement submersion. Il s'agit de l'éducation monolingue qui vise l'assimilation de l'élève et n'a pas de vocations bi-/plurilingues comme les programmes immersifs proprement dits. Tous les enfants suivent le même enseignement, sans égard à leur connaissance de la langue d'enseignement, bien qu'une structure de compensation puisse leur être offerte (comme les classes d'accueil en France, par exemple). La scolarisation est vécue comme bilingue par les élèves mais elle n'est pas reconnue comme telle par l'institution.

Jitka Kropáčová (2006)¹⁹⁴ constate que la submersion est une approche très répandue, bien qu'elle présente de nombreux inconvénients car elle n'encourage pas le développement de la compétence plurilingue basée sur le maintien des langues acquises en dehors du milieu scolaire. Dans ce programme, seule la langue d'enseignement est souvent valorisée en tant que véhicule des savoirs scolaires et des valeurs culturelles à transmettre. Le plurilinguisme y est généralement envisagé comme le fruit de l'apprentissage des langues de prestige, telles que l'anglais.

Toutefois, les programmes immersifs proprement dits semblent avoir un potentiel important pour les projets de revitalisation des langues minorées. Novateurs du point de vue

¹⁹³ GAJO, Laurent, 2001, opus cité.

¹⁹⁴ KROPÁČOVÁ, Jitka, 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

méthodologique, ils permettent d'instrumentaliser la langue à apprendre et de multiplier ses fonctions communicatives dans le milieu scolaire. Les langues concernées en gagnent non seulement en efficacité d'apprentissage, mais aussi en visibilité au sein de l'institution.

2.2.2.2. Acquisition et apprentissage des langues : méthode immersive

D'après le dictionnaire du FLES, « *l'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage*, ni par les psychologues, ni par les didacticiens » (Dictionnaire du FLES, 2003 : 12)¹⁹⁵. Les auteurs du dictionnaire jugent néanmoins la distinction de ces deux processus utiles et nous sommes de leur avis. C'est aux linguistes anglo-saxons (Stephen Pit Corder, Stephen D. Krashen) que nous devons les hypothèses permettant de distinguer les deux processus. On trouve toutefois les idées proches déjà chez Vygotski : « *L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention* » (Vygotski, 1997 : 375)¹⁹⁶.

Pour Krashen aussi, l'acquisition est un processus inconscient semblable à l'appropriation de la première langue (L1). On s'approprie la langue cible (L1 ou L2) en situations naturelles, lors des interactions authentiques qui dirigent l'attention du sujet vers le contenu, et non pas vers la forme du message. La langue n'étant pas un objet explicite de l'apprentissage, « l'apprenant »¹⁹⁷ ne réalise pas nécessairement qu'il a assimilé de nouveaux savoirs langagiers. L'acquisition est alors fondée sur l'élaboration des règles intériorisées, entièrement implicites, ce qui favorise une expression fluide en L2.

A la différence de l'environnement informel typique pour l'acquisition, l'apprentissage s'effectue dans un environnement « formel » (« notamment scolaire ou, en

¹⁹⁵ CUQ, Jean-Pierre, 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international

¹⁹⁶ VYGOTSKI, Lev Semionovitch, 1997. Pensée et langage. Paris: Editions sociales.

¹⁹⁷ „Malheureusement, le discours didactique n'a pas encore de terme correspondant à „apprenant“ pour compléter le paradigme: apprentissage/acquisition vs apprenant/...? Il ne serait pas étonnant de voir émerger un terme du type „acquérant“ pour combler cette lacune“ (CUQ, Jean-Pierre, sous la direction de, 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international).

tout cas à base d'exercices explicites » /Gaonac'h, 1991 : 152/¹⁹⁸). L'apprentissage fournit davantage la connaissance métalinguistique et d'après Krashen, il n'est pas performant dans le développement de la compétence communicative. « *L'apprentissage conscient n'est là que pour réguler (monitoring) et affiner les productions qui sont initiées et permises par les acquisitions* » (Martinez, 2011 : 38)¹⁹⁹. L'apprentissage et l'acquisition sont « deux processus mentaux différents » (Germain, 1993 : 246)²⁰⁰ mais tous les deux « constituent des voies importantes vers la maîtrise du langage » (Terrell, cité par Germain, 2011 : 257)²⁰¹. Ils peuvent alors coexister ou alterner, cependant Krashen juge que les activités favorisant l'acquisition sont prioritaires car indispensables au développement de la compétence communicative.

Le concours de ces deux modes de l'appropriation des langues (l'acquisition, l'apprentissage) peut devenir un soutien considérable pour le développement du plurilinguisme comme en témoigne l'exemple de l'enseignement immersif des langues régionales en France. Dans son article *Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes*, Isabelle Lacroix (2014) étudie les stratégies que les parents mettent en œuvre afin d'assurer le maintien du basque dans un milieu diglossique où « les interactions quotidiennes sont *devenues majoritairement francophones tant en famille qu'en dehors de la famille* » (Lacroix, 2014 : 67)²⁰². D'après ses observations, la plupart des parents ne garantissent pas l'usage minimal de l'euscara dans les échanges familiaux et « la baisse de transmission *intergénérationnelle est compensée par l'offre scolaire en langue basque* » (Lacroix, 2014 : 79)²⁰³. L'euscara est alors transmis par deux voies : les enfants l'acquièrent naturellement en famille et en société (où elle est de moins en moins utilisée) mais ils l'apprennent aussi à

¹⁹⁸ GAONAC'H, Daniel, 1991, opus cité.

¹⁹⁹ MARTINEZ, Pierre, 2011. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.

²⁰⁰ GERMAIN, Claude, 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

²⁰¹ GERMAIN, Claude, 1993, opus cité.

²⁰² LACROIX, Isabelle, 2014. *Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes*. In *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues*. Langage & société n 147. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme, p. 67-82.

²⁰³ LACROIX, Isabelle, 2014, opus cité.

l'école ce qui paraît actuellement décisif pour son maintien. C'est alors le soutien institutionnel qui ranime le plurilinguisme traditionnel au Pays basque.

L'étude d'Isabelle Lacroix porte notamment sur les familles qui scolarisent leurs enfants à l'ikastola (qui veut dire l'école en basque), un établissement scolaire privé géré par l'association Seaska. D'autres associations aux objectifs similaires (promouvoir la transmission des langues régionales par l'enseignement) existent dans d'autres régions françaises : La Bressola en Catalogne Nord, Diwan en Bretagne, Calandreta en Occitanie, ABCM-Zweitsprachigkeit en Alsace²⁰⁴. Elles ont toutes construit un système d'enseignement bilingue inspiré par la méthode immersive qui, d'après Jean Petit, constitue une « révolution » dans l'enseignement des langues. Les associations françaises optent pour l'immersion précoce, ce qui veut dire que la langue régionale est introduite à la maternelle. Au début, son emploi est généralement exclusif²⁰⁵ (immersion totale) afin de « contrebalancer le caractère dominant de la francophonie ambiante » (Petit, 2001 : 70)²⁰⁶.

La particularité des programmes immersifs consiste en émergence de la « stratégie acquisitionnelle » (Petit, 2001 : 83)²⁰⁷ dans le milieu institutionnel. Quand Jean Petit (2001) décrit la pédagogie mise en œuvre dans les classes ABCM en Alsace, il est difficile de ne pas penser aux hypothèses de S. D. Krashen, bien que l'auteur ne le cite jamais. La description de l'appropriation de L2 en maternelle montre bien que c'est en situations naturelles et ludiques, lors des interactions authentiques que la langue est assimilée : « *Il s'agit donc de jouer, danser, dessiner et faire de l'éducation physique en langue allemande. Des exercices psycho- et sensori-moteurs, des jeux de toutes sortes, des chants, des comptines, des poèmes en langue allemande sont donc les composants naturels d'une classe immersive* » (Petit, 2001 : 83)²⁰⁸. Petit souligne d'ailleurs que « les enseignants doivent être familiarisés avec les cheminements de l'acquisition naturelle » (Petit, 2001 : 82)²⁰⁹ et que les gens, les enfants aussi bien que les

²⁰⁴ En Alsace, c'est la langue allemande qui est enseignée en tant que langue de référence pour les dialectes locaux alémaniques.

²⁰⁵ En cela, l'enseignement privé diffère des structures proposées par l'Etat : l'enseignement immersif des langues régionales dans les établissements publics est appelé « les classes bilingues paritaires » car dès le début, les deux langues (la langue régionale, le français) se partagent l'horaire hebdomadaire de façon paritaire.

²⁰⁶ PETIT, Jean, 2001. *L'immersion, une révolution*. Colmar: J. Do Bentzinger.

²⁰⁷ PETIT, Jean, 2001, opus cité.

²⁰⁸ PETIT, Jean, 2001, opus cité.

²⁰⁹ PETIT, Jean, 2001, opus cité.

adultes, « *n'acquièrent véritablement une langue qu'en ayant la possibilité et l'obligation de l'utiliser pour ainsi dire comme « bonne à tout faire »* (Petit, 2001 :83)²¹⁰.

La consigne donnée aux enseignants : « *C'est dans une situation de sursollicitation légère et permanente que la stratégie acquisitionnelle se déploie optimalement.*» (Petit, 2001 : 83)²¹¹ fait beaucoup penser à l'hypothèse de Krashen connue sous le nom « *input i +1* ». Les deux pédagogues, Krashen et Petit, expliquent que la compréhension précède l'expression et que pour stimuler les élèves le discours de l'enseignant ne doit être ni trop simple, ni trop compliqué. L'argumentation de Petit s'appuie sur l'étayage linguistique mis en œuvre intuitivement par les parents qui accompagnent leur jeune enfant dans le développement du langage.

D'autres points abordés par Petit (la création de conditions affectives favorables, le traitement du décalage entre la compréhension de la L2 et l'expression en celle-ci) sont abordés aussi par Krashen, ce qui montre que les programmes immersifs sont inscrits dans une réflexion didactique semblable. L'interaction et l'instrumentalisation de la langue à apprendre y sont favorisées comme c'est le cas de toutes les approches du courant communicatif. Cependant, L. Gajo rappelle qu'il n'est pas évident de « *situer l'immersion sur ces grands axes dichotomiques* » (Gajo, 2001 : 26)²¹², à savoir l'acquisition et l'apprentissage, l'immersion se situant dans un lien complexe entre la didactique de la langue maternelle et celle de la langue seconde. Pour J. P. Cuq, l'immersion « *permet d'une certaine façon de mélanger les avantages de l'apprentissage proprement dit et ceux de l'acquisition* » (Cuq, 1991 : 154)²¹³.

C'est justement la complémentarité des deux processus qui semble rendre les programmes efficaces pour le maintien des langues dont l'usage est limité dans l'environnement quotidien des enfants, bien qu'elles y soient présentes symboliquement. Cuq souligne que les élèves en classes immersives sont très vite « *amenés à utiliser leurs compétences linguistiques de façon active* » (Cuq, 1991 :154)²¹⁴ et que « *le quotient*

²¹⁰ PETIT, Jean, 2001, opus cité.

²¹¹ PETIT, Jean, 2001, opus cité.

²¹² GAJO, Laurent, 2001, opus cité.

²¹³ CUQ, Jean-Pierre, 1991. *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.

²¹⁴ CUQ, Jean-Pierre, 1991, opus cité.

intellectuel *n'intervient pas dans le succès des enfants qui suivent les cours immersifs de manière différente que dans les autres enseignements* » (Cuq, 1991 : 159)²¹⁵, les programmes n'ayant alors pas à priori une vocation élitiste. Toutefois, les critiques rappellent que les programmes immersifs sont plus évalués sur les programmes scolaires que sur la compétence de communication réelle et que, de plus, celle-ci est souvent limitée aux situations didactiques (Cuq, 1991 :160)²¹⁶.

2.2.3. Développement de la littéracie

L'entrée de l'enfant à l'école est un moment sensible dans l'éducation plurilingue, voire dans l'éducation des enfants tout court. La scolarisation ouvre une nouvelle étape dans le développement cognitif et langagier de l'enfant, qu'il soit monolingue ou plurilingue. A travers la lecture et l'écriture, il découvre la forme normée de la langue qui, dans le contexte européen, constitue « le véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (Dabène, 1994 : 21)²¹⁷. Yves Reuter explique que le monde de l'écrit produit une nouvelle culture auquel l'enfant est censé accéder et qu'il entre dans un univers susceptible de modifier son « rapport à la parole et à la langue, voire au monde » (Reuter, 2006 : 132)²¹⁸. Le défi est important pour tous les enfants. Il paraît néanmoins plus délicat dans les situations plurilingues car l'enfant aborde souvent l'apprentissage du code écrit avec une maîtrise nulle ou moindre de la langue de l'enseignement et avec des représentations culturellement différentes.

Dans l'interaction avec autrui, le message verbal est généralement accompagné de gestes, mimiques et d'autres signes facilitant la compréhension. C'est pour cela, explique Barbara Abdelilah-Bauer, que l'enfant « *exposé à une langue qu'il ne connaît pas aura rapidement développé des compétences sociales de communication* » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 124)²¹⁹. Mais les indices extralinguistiques sont très peu présents dans les textes. Pour

²¹⁵ CUQ, Jean-Pierre, 1991, opus cité.

²¹⁶ CUQ, Jean-Pierre, 1991, opus cité.

²¹⁷ DABENE, Louise, 1994, opus cité.

²¹⁸ REUTER, Yves, 2006. *A propos des usages de Goody en didactique. Elements d'analyse et de discussion*. In Pratiques n 131/132, décembre 2006.

²¹⁹ ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008, opus cité.

comprendre le message, l'enfant doit s'appuyer uniquement sur la langue. Vygotski souligne également la complexité de la communication écrite. Pour lui, elle est « *l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente* » (Vygotski, 1997 : 343)²²⁰. Pour cela, certains chercheurs, comme par exemple Alain Bentolila²²¹, professeur de linguistique et conseiller scientifique de l'Observatoire national de la lecture, soulignent l'importance d'un développement satisfaisant du langage oral comme base de tous les apprentissages scolaires.

Toutefois, l'expérience de l'enseignement immersif montre qu'il est possible, par un enseignement approprié, d'amener les enfants à apprendre à lire et à écrire dans une langue dans laquelle ils n'ont pas une connaissance extensive du vocabulaire. Il semble en effet que c'est le contexte social qui est décisif pour le développement de la littéracie. Des activités de pré-lecture et l'entraînement intensif facilitent l'accès au monde de l'écrit, sans égard à la langue dans laquelle ces exercices sont pratiqués. D. Moore donne l'exemple de l'entraînement en milieu familial : « Différentes recherches montrent, par exemple, que les enfants encouragés à lire à haute voix à la maison réussissent mieux en lecture que les *enfants qui ne bénéficient pas de ce type d'encouragement*. Des résultats similaires sont observés, même quand les parents encouragent la lecture à haute voix dans la langue de *l'école qu'ils ne maîtrisent pas... Sneddon (2000) rappelle que la meilleure réussite des enfants en lecture est aussi attestée quand la lecture encouragée à la maison se pratique essentiellement en langue d'origine* » (Moore, 2006 : 124)²²².

En fait, de même façon que l'on n'apprend pas à parler deux fois, l'on n'apprend pas vraiment à lire deux fois. D'après le modèle des compétences sous-jacentes communes (Common Underlying Proficiency ou CUP) proposé par Jim Cummins, les habiletés acquises dans une langue peuvent être transférées à une autre. Ainsi, le premier apprentissage de la lecture pourrait développer une compétence générale du mécanisme de la lecture qui servirait de base à tout l'apprentissage ultérieur de la lecture dans d'autres langues. Harding-Esch et Riley (2008) confirment cette idée dans leurs observations d'enfants bilingues. Ils notent cependant que la tâche est plus difficile si les systèmes de l'écriture

²²⁰ VYGOTSKI, Lev Semionovitch, 1997, opus cité.

²²¹ « *Sans réelle maîtrise de la langue orale, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit* » (cité par Abdelilah-Bauer, 2008 : 126, opus cité).

²²² MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

différent considérablement comme par exemple un système alphabétique et des sinogrammes. Ils remarquent également que les capacités de lecture et d'écriture ne seraient probablement pas égales dans toutes les langues et que ces savoir-faire suivraient leur propre dynamique dans chaque langue.

D. Moore (2006) cite les résultats des recherches (Cook, Bassetti) : elles montrent que les scripteurs plurilingues développent, en plus, des compétences qui vont bien au-delà du phénomène de transfert du système d'écriture premier vers le deuxième et qui présentent des caractéristiques originales. Cette « multi-compétence » leur permettrait d'utiliser leurs savoirs de façon originale, comparés aux scripteurs n'ayant qu'une langue et un système d'écriture à leur disposition (Moore, 2006 : 137)²²³. Moore emploie la notion de la compétence plurilittéracie dont elle dit qu'il faut la reconsidérer – aussi bien que la compétence plurilingue - « non comme le cumul de compétences ajoutées dans des langues qui se côtoient sans se joindre mais selon des reconfigurations beaucoup plus souples et dynamiques qui incluent certaines restructurations de contact, fondées sur des mouvements symboliques et *discursifs d'éloignement ou de rapprochement des langues* du répertoire, comme certains déséquilibres entre compétences orales et/ou littéraciées, et selon les langues et les besoins » (Moore, 2006 : 150)²²⁴.

Les réflexions de D. Moore nous rappellent aussi que le milieu scolaire est loin d'être une entrée unique aux mondes de l'écrit. Elle remarque que les premiers contacts avec le code écrit « constituent, pour la grande majorité des enfants, des événements familiaux » (Moore, 2006 : 123)²²⁵. Dans le milieu plurilingue et pluriculturel notamment, les pratiques littéraciées jouent un rôle important dans la formation identitaire : elles aident à maintenir des liens avec d'autres membres de la communauté et de la famille, à conserver des traditions culturelles et religieuses. Avant leur scolarisation, les enfants peuvent avoir déjà des expériences assez complexes et diversifiées avec le code écrit, acquises en famille, dans les structures associatives ou culturelles, dans la société. Moore rappelle à ce sujet l'importance des différences culturelles : par exemple, les histoires enfantines destinées aux enfants anglo-américains ne suivent pas du tout la même structure narrative que celles destinées aux latino-américains ou encore aux afro-américains, bien qu'elles puissent être toutes écrites en anglais

²²³ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

²²⁴ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

²²⁵ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

(Moore, 2006 : 120)²²⁶. Les méthodes de transmission du code écrit peuvent également être en décalage avec la vision institutionnelle. Parmi les exemples donnés par Moore, nous pouvons citer les difficultés des jeunes migrants vietnamiens : devant les exigences scolaires, ils sont démunis ; difficile de s'investir dans la prise de parole, dans la formulation écrite explicite. L'environnement familial les a habitués plutôt à apprendre silencieusement, par l'observation et l'imitation (Moore, 2006 : 123)²²⁷.

Pour Yves Reuter, trois types de questionnements didactiques découlent de la variabilité des situations du développement de la littéracie : « la question de la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves à l'école ; la question du choix des zones de contacts à privilégier (les zones de dissonances ou au contraire de consonances entre les pratiques développées dans les différents contextes) ; la question de modifications potentielles que l'appui sur les compétences construites hors les murs de l'école est susceptible de produire à la fois sur les pratiques scolaires de transmission et sur les objets transmis » (Reuter, 2003)²²⁸. Il nous semble que dans les structures s'adressant aux enfants plurilingues, ces types de questionnement sont d'autant plus d'actualité.

²²⁶ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

²²⁷ MOORE, Danièle, 2006, opus cité.

²²⁸ REUTER, Yves, 2003. La littératie. Perspectives pour la didactique. In LIDIL, n 27, p. 11-23.

PARTIE II

CONTEXTE TCHEQUE

CHAPITRE 3

DIASPORA TCHEQUE

Le mot « diaspora » vient du grec ancien. Il désignait les communes helléniques dispersées autour de la Méditerranée. Le terme est ensuite employé pour dénommer des peuples qui, ayant perdu leur territoire national historique, se dispersèrent dans le monde tout en gardant une cohésion culturelle et religieuse. Stéphane Dufoix rappelle que, à de rares exceptions, jusqu'au milieu du XX^e siècle, « diaspora relève uniquement, dans les langues européennes, de la théorie ou de l'étude des religions » (Dufoix, 2003 : 18)²²⁹. A côté de la diaspora juive, prototype même de l'organisation diasporique, les Tchèques sont un exemple peu connu mais illustratif de cette définition du mot. Au XIX^e siècle, le mot diaspora est souvent utilisé, notamment dans le monde anglo-saxon et en Allemagne, en référence aux membres de l'Eglise morave, issus des exilés protestants, obligés de quitter les pays tchèques après la guerre de Trente ans (1618-1648). Au XVIII^e siècle, ils fondent « un système de missions chargées de l'évangélisation et du maintien des liens entre les fidèles en Europe » (Dufoix, 2003 : 19)²³⁰ qui prend le nom de « *Diaspora de l'Eglise des Frères* ». Dispersés sur les cinq continents, les Frères moraves continuent encore aujourd'hui leur action missionnaire²³¹ et rappellent symboliquement la première grande vague de migration des pays tchèques.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, la mondialisation marque une nouvelle étape dans l'usage du mot « diaspora ». La mobilité des individus atteint un tel niveau « *qu'il devient difficile aujourd'hui de trouver une nation qui n'ait pas sa diaspora, c'est-à-dire qui n'ait pas une partie souvent importante de son peuple, dispersée en dehors des frontières de l'Etat national* » (Gottman, in Prévélakis, 1996 : 21).²³² Notons cependant que les chercheurs ne sont pas unanimes quant à la redéfinition du terme « diaspora » qui connaît « une véritable inflation » (Schnapper, Dufoix) depuis les années 1970. Michel Bruneau remarque que « pour que le concept de diaspora ait un sens précis et heuristique fécond, il faut éviter qu'il ne

²²⁹ DUFOIX, Stéphane, 2003. Les diasporas. Paris : Presses universitaires de France.

²³⁰ DUFOIX, Stéphane, 2003. Les diasporas. Paris : Presses universitaires de France.

²³¹ Les Frères Moraves, appelés aussi Moravian Brethren ou Moravian Church, font partie de l'Eglise évangélique Unitas Fratrum. De nos jours, ils ont environ 825 000 membres.

²³² PREVELAKIS, Georges, 1996. Les réseaux des diasporas. Nicosia : Kykem.

s'applique à toute forme de dispersion, provisoire, instable ou précaire » (Bruneau, 2004 : 20)²³³. Il rappelle trois caractéristiques essentielles de la diaspora établies par le politologue Gabriel Scheffer : « la conscience et le fait de revendiquer une identité ethnique ou nationale ; *l'existence d'une organisation politique, religieuse ou culturelle* du groupe diasporé (richesse de la vie associative) ; *l'existence de contacts sous divers formes*, réelles ou imaginaires, avec *le territoire ou pays d'origine* » (Bruneau, 2004 : 23)²³⁴.

Egalement dans l'espace public tchèque, la notion commence à trouver une place²³⁵. Son emploi semble être justifié. On peut trouver, dans de divers pays à travers le monde, une population d'environ 2 500 000 de personnes qui s'identifient d'une façon ou d'autre au peuple tchèque. Des réseaux d'associations ou d'écoles montrent que cette population reste active et que les relations sociales sont entretenues, de plus en plus aussi grâce aux nouvelles technologies. Par ailleurs, l'un des réseaux sur Facebook s'appelle Czech Diaspora. Michel Bruneau rappelle que « les diasporas qui se situent dans la longue durée sont issues de *plusieurs vagues migratoires dont les unes étaient plutôt d'origine politique, les autres plutôt d'origine économique* » (Bruneau, 2004 : 21)²³⁶. Ceci est également le cas de la diaspora tchèque. Dans les pages suivantes, nous verrons comment elle s'est composée.

²³³ BRUNEAU, Michel, 2004. *Diasporas et espaces transnationaux*. Paris : Anthropos.

²³⁴ Ibidem.

²³⁵ Par exemple, deux manifestations qui se sont déroulées récemment dans le Sénat de la République tchèque, incluent le mot diaspora dans leurs titres. Il s'agit de colloques *Heritage Schools and Diaspora* (3/8/2015) et *Diaspora jako partner mateřského státu / Diaspora comme partenaire de l'Etat-mère* (19-20/9/2016), organisés par le Comité permanent pour les compatriotes vivant à l'étranger du Sénat et par l'association Ecole tchèque sans frontières.

²³⁶ BRUNEAU, 2004, opus cité.

3.1. Les migrations dans l'histoire tchèque

Même si l'émigration politique n'a jamais joué dans l'histoire de la nation tchèque un rôle aussi important que dans l'histoire polonaise ou hongroise, elle a marqué l'histoire du pays. De plus, les moments cruciaux et les décisions ayant plus grand impact sur l'histoire tchèque ont souvent eu lieu à l'étranger.

Entre 1870 et 1914, environ 1 400 000 de personnes quittent le territoire tchèque pour les raisons économiques (Nešpor, 2002 : 35)²³⁷. Comme d'autres Européens de cette époque-là, la majorité d'émigrés tchèques cherchent à se rendre aux Etats-Unis. Egalement, ils colonisent les régions moins peuplées en Europe (en Péninsule Balkanique ou en Empire russe). Ce flux migratoire reprend à l'entre-deux-guerres mais suite à la fermeture des Etats-Unis, les migrants se dirigent vers l'Europe de l'Ouest, surtout en France et en Belgique. La diaspora tchèque ainsi créée est caractérisée par une forte cohésion sociale et par une riche vie associative.

La société tchèque contemporaine est exposée à tous les effets de la mondialisation. Les gens apprennent à profiter de la liberté de mouvement offerte par l'évolution politique, socio-économique et technologique. Environ 200 000 Tchèques partis après la fin de la Guerre froide vivent dans le monde entier. En revanche, environ 400 000 d'immigrés²³⁸ s'installent en République tchèque (Drbohlav, 2010 : 38)²³⁹.

3.1.1. Les Tchèques en exil

Comme toute l'Europe centrale, les pays tchèques sont fortement marqués par la guerre de Trente ans. Des milliers de personnes s'exilent pour les raisons politico-religieuses et la période s'inscrit profondément dans la mémoire collective de la nation. D'autres flux migratoires comparables n'apparaissent qu'au XX^e siècle. Les deux guerres mondiales ne provoquent pas les départs massifs mais l'engagement des exilés aide les Tchèques à retrouver leur indépendance à l'issue de chaque conflit. Enfin, le régime communiste produit trois types d'émigrés : les gens persécutés par le Parti pour leurs opinions ou pour leurs

²³⁷ NEŠPOR, Zdeněk R., 2002. *Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty: prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reemigraci 90. let*. Praha : Sociologický ústav AV ČR.

²³⁸ Ce chiffre est relatif à l'an 2008.

²³⁹ DRBOHLAV, Dušan a kol., 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku*. Praha : Sociologické nakladatelství.

activités professionnelles, les anciens communistes exclus du Parti et les cadres qui espèrent trouver en Occident de meilleures conditions de vie.

3.1.1.1. Le mythe de la Montagne Blanche

En 1526, Ferdinand Habsbourg est élu roi tchèque. C'est ainsi que les pays tchèques sont intégrés dans l'empire que les Habsbourg ont construit en Europe médiane et qui est connu principalement sous le nom d'Empire autrichien ou Empire austro-hongrois (depuis 1867).

Au XVI^e siècle, les pays tchèques sont majoritairement protestants et en plus, un pays où la noblesse et les représentants des villes royales disposent d'un pouvoir fort. Les conflits entre les Etats tchèques et la dynastie habsbourgeoise, fortement liée à l'Eglise catholique et exerçant un gouvernement absolu ne tardent pas à venir. Les tensions atteignent leur point culminant à la bataille de la Montagne-Blanche en 1620. Les armées de l'empereur Ferdinand II liées avec les troupes de la Ligue des Etats catholiques y écrasent les armées des Etats tchèques révoltés et les troupes de leurs alliés de l'Union évangélique²⁴⁰.

Peu après, des dizaines de familles nobles et bourgeoises quittent le pays de peur des persécutions. Très vite, ils sont suivis par le clergé des Eglises réformées que l'empereur a expulsé de son territoire. Plusieurs lois visant la restauration du catholicisme en tant que seule et unique religion du pays se succèdent et interdisent enfin le séjour de tout non-catholique dans l'empire²⁴¹ (1627).

Les dispositions contre-réformistes provoquent une grande vague de migrations qui connaît son apogée entre 1624 et 1630. Bien que l'émigration ne soit officiellement autorisée qu'aux nobles et bourgeois libres, elle concerne les gens de toutes les classes sociales. De façon générale, ils espèrent pouvoir bientôt revenir. Pour cela, les exilés préfèrent s'installer près de la frontière et même rentrent si la situation de guerre le permet. La Paix de Westphalie (1648) confirmant l'ordre instauré par les Habsbourg après la bataille de la Montagne Blanche

²⁴⁰ Dans le contexte européen, la bataille de la Montagne Blanche met fin à la première étape de la guerre de Trente ans.

²⁴¹ A l'exception des Juifs.

sur le territoire tchèque, les oblige à quitter leur patrie définitivement et provoque le départ d'autres personnes qui ont jusque-là hésité.²⁴²

Il est très difficile de dire combien de personnes ont émigré. Il est impossible d'évaluer le nombre de ceux qui sont partis clandestinement. Quant aux gens libres ayant l'autorisation de s'exiler, on parle de 36 000 familles, c'est-à-dire entre 150 000 et 200 000 personnes²⁴³. Cela voudrait dire qu'un cinquième de la population aurait émigré.

Pour le peuple tchèque, il s'agit d'une perte importante. Avant tout parce que ses élites politiques et intellectuelles, porteuses de tradition et de continuité historique, se dispersent subitement dans toute l'Europe. Les exilés des hautes classes sociales sont des gens instruits qui participent à la production de la culture savante, qui la soutiennent financièrement et qui la consomment. De plus, la culture qu'ils incarnent devient inaccessible pour des générations de Tchèques vivant dans leur patrie²⁴⁴, à cause de la foi non-catholique de ses auteurs.

Egalement, l'exil modifie profondément les projets des grands personnages de la culture tchèque de l'époque. Comenius (1592-1670) en est sans doute l'exemple le plus illustre. Sur le modèle italien, français, allemand ou anglais, il rêve de promouvoir le développement de la science en langue nationale. L'émigration l'oblige non seulement à écrire presque exclusivement en latin mais aussi à se concentrer davantage sur les questions religieuses et la problématique de l'éducation et de l'enseignement.²⁴⁵

Depuis le XIX^e siècle, la Montagne Blanche apparaît à plusieurs générations de la nation tchèque moderne comme une défaite historique de la nation. L'emblématique du mythe de la Montagne Blanche, avec ses symboles du « tombeau » ou du « Calvaire » de la nation, se développe pendant l'époque culminante de « l'Eveil national tchèque » à l'époque même où la culture de la communauté ethnique tchèque s'identifie comme une renaissance ou un renouveau de la nation après l'agonie vécue après la Montagne Blanche. Le poète romantique Karel Hynek Mácha (1810-1836) explique ainsi l'évolution du caractère national depuis la

²⁴² D'autres vagues de départs pour des motifs religieux ont suivi jusqu'à la promulgation de la Patente de tolérance (1781) par l'empereur Joseph II.

²⁴³ Les chiffres sont basés sur l'estimation de Vilem Slavata (1572 – 1652), chancelier du Royaume tchèque.

²⁴⁴ Depuis 1624, l'Université Charles à Prague est confiée aux jésuites ainsi que tout l'enseignement et l'imprimerie des livres.

²⁴⁵ En tant que pédagogue, il a acquis une renommée européenne.

guerre de Trente ans : la nation, brisée par l'exil de ses meilleurs génies, tombée dans l'abjection, saigne toujours. Ses blessures l'affaiblissent.

Depuis la révolution 1848, on en appelle au redressement de la Montagne Blanche. La proclamation de la Tchécoslovaquie le 28 octobre 1918 est également perçue sous cet angle-là. Dans les écrits de publiciste parus entre 1918 et 1921, on emploie un vocabulaire étroitement lié au mythe de la bataille. Par la proclamation de l'indépendance (la résurrection), la Montagne Blanche est redressée, le sacrifice n'était pas inutile.²⁴⁶ Dans la même optique, 127 familles des descendants des réfugiés religieux sont rapatriées dans les années 1920.²⁴⁷

3.1.1.2. Une indépendance née derrière la frontière

Le 28 juin 1914, Ferdinand d'Este et sa femme sont assassinés à Sarajevo. Cet événement déclenche la Première guerre mondiale qui, entre autres, modifie complètement la carte de l'Europe médiane. Pourtant, avant 1914, aucune force politique tchèque n'aurait envisagé la disparition de l'Empire austro-hongrois.²⁴⁸

Les Tchèques vivant dans l'Empire ne manifestent aucun enthousiasme pour le militantisme autrichien et allemand et ils ont généralement du mal à accepter une guerre menée contre leurs confrères slaves (Serbes, Russes). Mais ils se soumettent à la politique impériale. La situation est différente à l'étranger. Les Tchèques vivants en Russie, en France et en Angleterre se retrouvent du jour au lendemain dans une position délicate : ils sont devenus citoyens d'un Etat ennemi. Cela les oblige à prendre rapidement position.

Environ 100 000 de Tchèques et de Slovaques vivent en Russie avant la guerre. Le 20 août 1914, le tsar accueille leur délégation qui lui transmet un mémorandum exprimant l'unité de tous les peuples slaves et demande l'autorisation de fonder une unité militaire tchèque dans l'armée russe. Le 28 août 1914, le « Groupe tchèque » est officiellement fondé à Kiev.

²⁴⁶ Ecrit d'après J. Petráň: Na téma mýtu Bílé Hory. In *Traditio et cultus*. Pp, 141-162.

²⁴⁷ Il s'agissait de 624 habitants du village Zelow (Pologne), fondé par les exilés protestants tchèques en 1803.

²⁴⁸ Les députés tchèques du Conseil impérial n'étant pas contents de la position des Tchèques au sein de l'Empire, ils tentaient d'obtenir depuis longtemps un meilleur statut, idéalement la fédéralisation du pays. Mais aucun parti n'avait au programme l'effondrement de l'Empire austro-hongrois.

L'autre communauté importante de Tchèques vit en France. Avant l'éclatement de la guerre, elle compte entre 7 000 et 10 000 personnes. En août 1914, le « Comité des Volontaires de la Colonie tchèque » est fondé à Paris pour recruter les Tchèques dans l'armée française. Le 23 août 1914, la compagnie tchèque « Nazdar » est créée au sein de la Légion étrangère.

Le plus grand nombre de Tchèques vit aux Etats-Unis. Ce pays reste neutre dans le conflit jusqu'à 1917, les Tchèques y vivant n'envisage donc pas de prendre part au combat avant l'entrée des Etats-Unis en guerre. Cependant, dès le début de la guerre, ils soutiennent la résistance tchèque à l'étranger financièrement et politiquement. Ils se réunissent en septembre 1914 pour créer l'Association nationale tchèque qui représente désormais la résistance tchèque aux Etats-Unis. Un an plus tard, l'Association signe un contrat avec la Ligue slovaque afin d'œuvrer pour le même objectif : créer un Etat commun à l'issue de la guerre.

Entre temps, quelques représentants politiques tchèques dans l'Empire comprennent qu'une opportunité s'ouvre à eux. Surtout Tomas Garrigue Masaryk (1850 – 1937), député d'un petit parti, connu surtout comme professeur d'Université. Dès septembre 1914, il part plusieurs fois à l'étranger pour informer les hommes politiques occidentaux de la situation des Tchèques dans l'Empire. En janvier 1915, il décide de s'exiler.²⁴⁹ Dans une conférence prononcée en juillet 1915, pour la première fois, il demande publiquement la désintégration de l'Empire austro-hongrois. A partir de ce moment-là, la majorité des exilés politiques tchèques le prennent pour leur dirigeant.

Lors du séjour de T. G. Masaryk à Paris en février 1916 est créé le « Conseil national tchécoslovaque » pour coordonner les activités de la résistance à l'étranger. Avec ses deux collaborateurs fidèles, Edvard Beneš et Milan Rastislav Štefánik, Masaryk travaille sur deux objectifs : propager l'idée d'un Etat tchécoslovaque indépendant auprès des diplomates et des hommes politiques de la Triple Entente²⁵⁰ et former une armée tchécoslovaque.

²⁴⁹ Lors de son voyage en Italie, il était prévenu qu'à son retour, il devrait être arrêté et exécuté sans jugement.

²⁵⁰ La Triple-Entente était composée de la France, du Royaume-Uni, de la Russie, et des empires qu'elles contrôlaient en tant que grandes puissances coloniales. Plusieurs États se joignirent à cette coalition, dont la Belgique, envahie par l'Allemagne, qui fit appel à la France et à l'Angleterre garantes de son indépendance. Le Japon rejoignit la coalition en août 1914, l'Italie en avril 1915, le Portugal en mars 1916 et les États-Unis en avril 1917.

Les unités de soldats tchèques et slovaques dans les armées russe et française deviennent la base de l'Armée tchécoslovaque autonome. Elle est constituée le 19 décembre 1917 par un Décret signé par Raymond Poincaré, président de la République française à cette époque-là. De point de vue militaire, l'Armée tchécoslovaque est sous le haut commandement de l'armée française ; politiquement elle est dirigée par le « Conseil national tchécoslovaque ».

L'engagement des soldats tchèques et slovaques dans les batailles de la Première Guerre mondiale est le principal argument en faveur de la Tchécoslovaquie indépendante dans la diplomatie internationale. La République tchécoslovaque est proclamée le 28 octobre 1918 à Prague et entérinée par le traité de Saint-Germain-en-Laye en 1919. Tomáš Garrigue Masaryk devient son premier président, appelé aussi « président libérateur ».

Le rôle de la diaspora tchèque est souligné à plusieurs reprises par les journalistes et les hommes politiques contemporains. « *Notre chance était d'avoir les émigrés. Leur qualité, souvent négligée avant, a apparue lors de la guerre mondiale. Les colonies mûres et rameuses étaient des points solides sur lesquels notre révolution étrangère a pu prendre appui. (...) Les dirigeants politiques de notre révolution ont trouvé derrière la frontière les émigrés fidèles et résolus à se battre* » ²⁵¹.

3.1.1.3. Régimes totalitaires

Au XX^e siècle, la nation tchèque subit deux régimes totalitaires : le nazisme et le communisme. Les deux entraînent des flux d'exilés politiques.

En 1938, Hitler commence ses attaques diplomatiques contre la Tchécoslovaquie où vit une importante minorité allemande (surtout dans les régions frontalières appelées „Sudètes“). La pression de Hitler culmine en septembre 1938. En réponse, le 22 septembre, le gouvernement tchèque déclare la mobilisation générale. Sept jours plus tard, Hitler, Mussolini, Chamberlain et Daladier se réunissent à Munich pour signer un Accord obligeant la Tchécoslovaquie à céder les territoires de Sudètes à l'Allemagne et ses alliés²⁵². Les dirigeants tchécoslovaques comprennent qu'en cas de guerre, ils resteraient isolés. En

²⁵¹ L. Sychrava: Čechoslováci v cizině. In Národní osvobození č.60, 01/04/1924.

²⁵² Précisément, suite aux Accords du Münich, l'Allemagne a occupé 28 000 km², l'Hongrie 11 000 km² et la Pologne 1000 km² du territoire des Sudètes.

conséquence, ils renoncent à la défense militaire des frontières définies lors de la Conférence de Paix à Paris (1919). Six mois plus tard, la Tchécoslovaquie cesse d'exister : le 14 mars 1939, la Slovaquie proclame son indépendance²⁵³ et les pays tchèques sont occupés par l'armée nazie. Désormais, le Protectorat de Bohême - Moravie fait partie de la Grande Allemagne et est gouverné par un Protecteur allemand.

Les Accords de Munich entraînent la première vague de départ. Edvard Beneš, président tchécoslovaque, abdique le 5 octobre 1938. Le 22 octobre 1938, il part à Londres avec sa femme. D'autres hommes politiques suivent, surtout après la disparition de la Tchécoslovaquie en mars 1939. Sous la direction de Beneš, ils forment le Comité national tchécoslovaque. Son siège est à Paris, une partie des membres travaillent à Londres. Après la défaite de la France par l'Allemagne en juin 1940, la nouvelle situation politique internationale permet aux représentants du Comité de le transformer en Gouvernement tchécoslovaque provisoire en exil. Son siège est transféré à Londres.

En dehors des hommes politiques, les gens qui craignent la persécution fuient également le Protectorat – les Juifs, les communistes,²⁵⁴ les journalistes ou les artistes qui ont publiquement critiqué le régime nazi avant l'occupation de la Tchécoslovaquie.

Mais le plus grand nombre d'émigrés sont des gens (surtout de jeunes) qui décident de partir pour se battre contre le nazisme. Une unité militaire est créée en Pologne, mais la plupart des soldats continuent un Union soviétique, en France ou en Angleterre. Au total, environ 8000 hommes sont partis. Ils forment le cœur de la résistance tchécoslovaque à l'étranger. Ils se battent aux côtés des Alliés²⁵⁵ ainsi que dans les unités militaires tchécoslovaques créées en Union soviétique. Ils agissent également sur le territoire du protectorat. La mission la plus connue organisée par la résistance tchécoslovaque à l'étranger est l'attentat sur le Protecteur du IIIe Reich, Reinhard Heydrich. Trois résistants tchèques, dont deux ont été parachutés de Londres, le blessent mortellement le 27 mai 1942. L'impact de l'attentat est considérable. Le IIIe Reich perd l'un de ses plus puissants dignitaires et la réputation de la résistance tchécoslovaque et du gouvernement en exil à Londres s'en trouve

²⁵³ La Constitution de la nouvelle République slovaque est inspirée du modèle italien de Mussolini.

²⁵⁴ Quant aux communistes, les représentants du Parti haut placés partaient à l'Union soviétique, les autres étaient envoyés par le Parti en Pologne et à l'Ouest.

²⁵⁵ Il est triste de constater que les volontaires tchécoslovaques s'engageant dans les armées occidentales (Forces aériennes britanniques p. ex.) furent persécutés par le régime communiste.

renforcée. Mais l'attentat est suivi d'une vague de répression qui culmine avec le massacre des habitants de Lidice, le 10 juin 1942, et de Ležáky, le 24 juin 1942, où tous les hommes sont assassinés, quoiqu'ils n'aient pas pris part à l'attentat. Au total, près de 15 000 personnes sont exécutées au nom de la loi martiale.

A l'issue de la guerre, la République tchécoslovaque est rétablie dans ses frontières initiales (à l'exception de la Ruthénie subcarpatique absorbée par l'Union soviétique). Les Allemands des Sudètes ayant été accusés de la collaboration avec Hitler,²⁵⁶ le président Edvard Beneš émet les Décrets Beneš. En vertu des accords de Postdam autorisant une « déportation humaine et ordonnée », ses Décrets initient l'expulsion des Allemands du territoire tchécoslovaque. En somme, entre 1945-47, il est expulsé de la Tchécoslovaquie 2 800 000 d'Allemands. Les Sudètes dépeuplés sont colonisés majoritairement par les membres des diasporas tchèques à l'étranger (principalement de Roumanie, Ukraine et Bulgarie) souhaitant revenir dans la patrie et des Romes de Slovaquie. Ainsi, environ 5 millions de personnes se mettent en route dans la période d'après-guerre²⁵⁷ (Drbohlav, 2010)²⁵⁸.

En février 1948, le Parti communiste tchécoslovaque parvient à s'emparer de tous les pouvoirs. Il gouverne le pays jusqu'à la Révolution de velours en novembre 1989. Pendant ces 41 ans, la mobilité des personnes est fortement réduite. Les pays communistes sont isolés du reste de l'Europe, voire du monde. Même les déplacements à l'intérieur du bloc soviétique sont restreints. Tout passage de la frontière non-autorisé est considéré illégal. Les émigrés perdent automatiquement la nationalité tchèque (tchécoslovaque) et sont condamnés à plusieurs années de prison.

Une grande vague de la migration clandestine vers l'Ouest se lève tout de suite après le coup de Prague (le 25 février 1948). Pour la deuxième fois dans l'histoire des pays tchèques, ses élites s'en vont craignant la persécution. Les émigrés sont majoritairement des artistes, des intellectuels, des entrepreneurs, des hommes politiques. Il est difficile d'estimer leur nombre, les chiffres varient de 25 000 au 260 000 de personnes (Nešpor, 2002 ; Trapl,

²⁵⁶ Lors des élections de 1938, 97,32 % des voix revinrent au Parti nazi (NSDAP).

²⁵⁷ De plus, environ 90 000 Hongrois partirent en Hongrie et 50 000 personnes furent transférés en Ukraine et d'autres parties de l'Union soviétique.

²⁵⁸ DRBOHLAV, Dušan a kol., 2010. Migrace a (i)migranti v Česku. Praha : Sociologické nakladatelství.

2000 ; Paukertová, 2000). Ils courent un risque considérable, les frontières étant minutieusement surveillées et la police secrète organisant de nombreuses provocations.

La majorité des émigrés souhaitent se rendre aux Etats-Unis perçus comme « bastion » de la lutte contre le communisme. Les leaders des partis démocratiques de l'entre-deux-guerres, croyant en éclatement prochain de la guerre entre l'Union soviétique et les Etats-Unis, espèrent créer des structures politiques similaires au Gouvernement tchécoslovaque provisoire en exil lors du Protectorat de Bohême - Moravie. Mais la situation politique internationale n'y est pas propice. D'ailleurs, les problèmes socio-économiques de l'Europe de l'Ouest peu de temps après la guerre et les dispositions limitant l'immigration aux Etats-Unis rendent particulièrement difficile l'installation des exilés tchécoslovaques dans les pays de destination. Ils passent plusieurs mois dans les camps et leur intégration dans la société d'accueil exige la diminution considérable de leurs statuts économique et social.

Une deuxième vague de migration se lève vers la fin des années 1960. Le Printemps de Prague²⁵⁹, étant brusquement arrêté par les armées du Pacte de Varsovie (le 21 août 1968), est suivi par une politique répressive appelée «normalisation». Cette évolution politique chasse du pays les critiques du régime totalitaire, aussi bien que les communistes ayant participé aux réformes à l'intérieur du Parti. La majorité des exilés partis entre 1968-70 ont une formation supérieure et trouvent rapidement un emploi convenable à l'étranger. Par ailleurs, la croissance économique de l'Europe de l'Ouest contemporaine ainsi que les sympathies pour le mouvement réformateur tchécoslovaque facilitent l'attribution des asiles politiques et l'intégration de ces émigrés dans les sociétés d'accueil. A la différence des réfugiés de 1948, les émigrés de 1968 préfèrent rester en Europe.

Le nombre d'exilés diminue dans les années 1970 pour remonter au début des années 1980. Les quotas de l'immigration étant déjà restreints en Europe de l'Ouest, les émigrés se dirigent vers les Etats-Unis, le Canada ou l'Australie. Désormais, leurs motivations sont plus de nature socio-économique que politiques. Généralement, ces gens-là ne subissent aucune oppression directe, ils partent pour améliorer leur statut socio-économique. Cependant, une

²⁵⁹ Le Printemps de Prague (nommé ainsi en référence au Printemps des peuples) est une période de l'histoire de la République socialiste tchécoslovaque durant laquelle le parti communiste tchécoslovaque introduit le « socialisme à visage humain » et prône une relative libéralisation. Il débute le 5 janvier 1968, avec l'arrivée au pouvoir du réformateur Alexander Dubček. Dubček introduit la liberté de la presse, d'expression et de circulation dans la vie politique et enclenche une décentralisation de l'économie. Il dote le pays d'une nouvelle constitution qui reconnaît l'égalité des nations tchèque et slovaque au sein d'une république désormais fédérale. (Source : fr.wikipedia.org)

partie d'exilés sont les dissidents et les artistes engagés politiquement, souvent expulsés de la Tchécoslovaquie contre leur gré.

On ne connaît pas le nombre exact des citoyens tchécoslovaques partis vivre à l'étranger entre 1968-1989. Les estimations parlent de 200 000 personnes (Nešpor, 2002 : 50)²⁶⁰.

Toutes les générations des migrants de l'après-guerre ont en commun la volonté de s'adapter rapidement à la société d'accueil. Dans la plupart des cas, la langue tchèque est abandonnée dans l'éducation des enfants et majoritairement, les émigrés ne cherchent pas à rencontrer d'autres Tchèques. Il existe également un fort antagonisme entre „les exilés de 1948“ et les autres : les premiers n'ont pas de confiance en ceux qui arrivent plus tard car de nombreux avaient un passé communiste.

3.1.2. Migration économique du XIX^e et de la 1^{ère} moitié du XX^e siècle

Au XIX^e siècle, l'Europe subit d'importantes vagues migratoires. Pour des raisons économiques, démographiques aussi bien que socio-politiques, de nombreuses personnes se mettent en route : soit à l'intérieur de leur pays, principalement du milieu rural vers les villes, soit ils partent à l'étranger. Ils sont essentiellement attirés par le « Nouveau Monde », surtout après la découverte de mines d'or en Californie (1848).

Les Tchèques sont également touchés par cette évolution. Il est vrai que l'Empire autrichien (dont la Bohême-Moravie fait alors partie) ne s'urbanise pas de façon aussi intense que l'Europe de l'Ouest mais les pays tchèques se trouvent en tête du processus en monarchie. En 1843, seulement 18% de la population en Bohême-Moravie vivent en villes, en 1921 ils sont 45% (Fialová, 1998). De surcroît, tout au long du XIX^e siècle de nombreux Tchèques s'installent à Vienne (capitale de la monarchie) qui est ainsi devenue le 2^e centre culturel tchèque après Prague.

Quant à la proportion de personnes vivant de l'agriculture, elle baisse de 78% en 1756 à 32,2% en 1910, chiffre le plus bas dans toute la monarchie des Habsbourg (Fialová, 1998). Ainsi, la Bohême s'industrialise et s'urbanise considérablement au XIX^e siècle de sorte qu'à

²⁶⁰ NEŠPOR, Zdeněk R., 2002. *Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty: prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reemigraci 90. let*. Praha : Sociologický ústav AV ČR.

la disparition de l'Autriche-Hongrie en 1918, presque $\frac{3}{4}$ de l'industrie austro-hongroise se trouvent sur le territoire tchèque.

Au XIX^e siècle, les Tchèques prennent également part à la colonisation des terres agricoles dans les régions peu peuplées. Dans la première moitié du siècle, ils migrent essentiellement à l'intérieur de la monarchie. Ils se dirigent majoritairement vers la frontière militaire, une zone fragile et sous-développée au sud et sud-est de l'Empire où les Habsbourg font face à leur ennemi le plus puissant – l'Empire ottoman. Les Habsbourg encouragent le peuplement de la zone par les ouvriers agricoles ayant de plus le rôle des gardes. Cette vague de migration est à l'origine d'un grand nombre de communes tchèques situées aujourd'hui en Roumanie, Serbie, Croatie et Bosnie-Herzégovine²⁶¹.

La simplification de la procédure de délivrance des passeports en 1857 démarre les départs massifs à l'étranger. Dans les années 1850 et 1860, la majorité des exilés de la monarchie viennent de Bohême-Moravie. Comme d'autres Européens, les Tchèques sont attirés surtout par les Etats-Unis. Certains se rendent dans les grands centres industriels, d'autres sont à la recherche des terres agricoles. La ville américaine „la plus tchèque“ est de loin Chicago, alors que les colonies agricoles tchèques existent en Texas, Nebraska, Wisconsin, Iowa.

Sous l'influence de la grande vague migratoire vers les Etats-Unis apparaît l'idée d'orienter les exilés tchèques plutôt vers les pays slaves. Les idées panslavistes conviennent aux souverains russes qui ont besoin de coloniser leurs terres par une population prospère et susceptible de bien s'intégrer dans la société russophone²⁶². Dans les années 1860-1870, plusieurs centaines de familles tchèques s'exilent donc sur le territoire de l'Empire russe. Ils fondent des colonies agricoles principalement en Volhynie, en Crimée et dans le Caucase. Mais ils s'installent aussi dans les grandes villes (Odessa, Kiev, Saint Pétersbourg...).

C'est justement dans les pays d'Europe de l'Est et du Sud-Est où l'appartenance langagière et culturelle à la nation tchèque des exilés sont les plus ancrées. La colonisation agricole des terres vierges permet aux migrants de fonder des villages ethniquement homogènes qui forment des réseaux relativement clos manifestant peu d'intérêt pour le pays

²⁶¹ La colonisation de ces territoires continue de façon moins intense dans la 2^e moitié du XIX^e siècle. L'Autriche-Hongrie réagit à la hausse du nombre d'expatriés en encourageant la migration interne.

²⁶² Les Russes ont fait une expérience plutôt médiocre avec les colons allemands qui étaient économiquement très forts mais formaient des groupes isolés linguistiquement, religieusement, culturellement.

d'accueil. De plus, les Tchèques maintiennent un niveau de vie supérieur aux autochtones ce qui – avec les différences de religion et de langue - favorise la fermeture de la communauté. Ainsi, les expatriés gardent la langue et le mode de vie traditionnel tchèques pendant plusieurs générations. En revanche, les immigrés tchèques aux Etats Unis ne gardent généralement pas les marques de l'identité tchèque au de-là de la 2^e génération. Il est également observable que l'acculturation est plus rapide dans le milieu urbain que dans le milieu rural.

Ce sont principalement les gens à l'âge productif, entre 20 et 40 ans, qui optent pour la migration. Ils proviennent surtout des régions peu concernées par l'industrialisation et la modernisation de l'agriculture, ils partent des villes aussi bien que de la campagne. Il s'agit de gens plutôt pauvres mais non pas des plus démunis car ceux-ci n'avaient pas de quoi payer le voyage. Les exilés donnent pour principale raison de leur départ les mauvaises conditions économiques et sociales dans leur pays d'origine. L'envie de partir se trouve renforcée par le sentiment d'infériorité des Tchèques (et Slaves en général) dans la monarchie habsbourgeoise.

De nombreux départs sont encouragés par les lettres que les expatriés écrivent à leurs amis et qui circulent librement entre les gens. Parfois, les exilés des Etats-Unis envoient même les billets de bateau à leurs amis. D'ailleurs, la propagande des sociétés de transport maritime joue aussi un rôle important dans la décision des migrants ainsi que les articles à vocation publicitaire publiés dans la presse.

On estime qu'entre 1850 et 1914, environ 1,3 millions de personnes quittent le territoire de Bohême-Moravie dont un million sont de nationalité tchèque. Environ 400 000 personnes sont parties en Basse-Autriche et presque autant aux Etats-Unis (Vaculík, 2009)²⁶³. D'autres destinations préférées sont l'Allemagne, l'Hongrie, la Russie et les Balkans. L'impact massif de l'émigration est dû au fait qu'elle avait un caractère collectif (en général, les départs se font en réseau) et qu'elle est concentrée dans un nombre restreint des régions.

Après la Première Guerre mondiale, l'émigration connaît une brève période de stagnation. Après la naissance de la Tchécoslovaquie indépendante le 28 octobre 1918, certains expatriés retournent dans leur patrie, notamment ceux de l'Autriche, de l'Allemagne, des Etats-Unis, de la Russie et de la Pologne. D'après les estimations ce retour concernait entre 60 000 et 200 000 de rapatriés (Vaculík, 2002)²⁶⁴.

²⁶³ VACULÍK, Jaroslav, 2009. *České menšiny v Evropě a ve světě*. Praha : Libri.

²⁶⁴ VACULÍK, Jaroslav, 2002. *Češi v cizině – emigrace a návrat do vlasti*. Brno : Masarykova univerzita.

Mais très vite, les départs reprennent, en nombre bien supérieur à celui des retours. Cependant, l'ampleur de l'émigration est moins importante qu'avant la guerre. Le nombre de départ avant la guerre atteignait un tiers de l'accroissement naturel, alors que dans les années 1920-1930, il ne s'agissait que d'un cinquième voire d'un sixième (Brouček – Grulich, 2009)²⁶⁵. L'émigration se réduit considérablement pendant la crise économique des années 1930.

L'introduction des quotas pour les migrants européens aux Etats-Unis (1921) modifie les flux des migrants tchèques. Parmi les pays du « Nouveau Monde », ce sont désormais le Canada et l'Argentine qui se trouvent en tête. En Europe, ce sont la France²⁶⁶ et la Belgique (sans tenir compte des migrations saisonnières en Allemagne et en Autriche).

Dans la première moitié des années 1920, le nombre d'émigrés se situait autour de 40 000 personnes par an (Vaculík, 2009)²⁶⁷. Plus que la moitié des émigrés provenait de la Slovaquie, il s'agissait majoritairement des agriculteurs et des ouvriers industriels. En règle générale, les migrants slovaques ne partent pas en famille. Un seul membre de la famille s'en va pour une période variable afin de gagner de l'argent qu'il envoie ensuite à ses proches en Slovaquie. Le départ de familles entières est plus courant en Bohême-Moravie.

La majeure partie des expatriés provient des couches sociales peu aisées et recours aux services des agences intermédiaires pour l'emploi à l'étranger. 70% de la population émigrée entre 1920 et 1938 sont les ouvriers agricoles²⁶⁸ (Brouček – Grulich, 2009)²⁶⁹.

L'émigration économique et ses conséquences sont l'un des problèmes sociaux les plus importants et les plus délicats dans l'histoire moderne de Bohême-Moravie et par la suite, de la Tchécoslovaquie.

3.1.3. Mobilité après l'écroulement du régime communiste

Il est très difficile de dresser un tableau récapitulatif du mouvement migratoire après 1989. Les travaux de recherche existants sont très morcelés et ne donnent pas une vision

²⁶⁵ BROUČEK, Stanislav, GRULICH, Tomáš, 2009. *Domáci postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918-2008)*. Praha : Public History.

²⁶⁶ Pendant les années 1920, le nombre de citoyens tchécoslovaques présents en France a augmenté de 5000 à 80 000.

²⁶⁷ VACULÍK, Jaroslav, 2009. *České menšiny v Evropě a ve světě*. Praha : Libri.

²⁶⁸ Au XX^e siècle, la migration agricole prend plutôt un caractère saisonnier – les séjours temporaires prévalent de loin sur les départs définitifs caractéristiques pour la colonisation agricole du XIX^e siècle.

²⁶⁹ BROUČEK, GRULICH, 2009, *ibidem*.

globale du phénomène. De plus les statistiques sont imprécises. Après des années de restrictions, les Tchèques souhaitent profiter de leur liberté de mouvement et n'aiment pas répondre aux enquêtes et aux sondages, remarque l'ethnologue Stanislav Brouček²⁷⁰. Une étude²⁷¹ parue en 2017 et menée par les chercheurs de *Etnologický ústav Akademie věd České republiky* (Institut ethnologique de l'Académie des Sciences de la République tchèque) est une première publication qui a pour ambition de dresser un tableau de la complexité de la situation. Elle fait suite à la demande du ministère des Affaires Etrangères de la République tchèque qui souhaite faire une analyse du comportement migratoire des citoyens de la République après 1989.

Les auteurs de la publication soulignent la nécessité d'appréhender de façon innovante la migration des Tchèques après l'effondrement du bloc communiste. Ils remarquent notamment le caractère provisoire et instable de l'expatriation. Celui-ci se traduirait aussi dans l'introduction de nouveaux concepts. Deux des auteurs, Stanislav Brouček et Hana Červinková, argumentent en faveur de la notion de *mobilita*, *mobilní život* (mobilité, vie mobile) qui désignerait mieux la nature des déplacements que le terme trop traditionnel et trop connoté de *migrace* (migration). « *Dalo by se říci, že v evropských migracích týkajících se občanů takových zemí jako Polsko či Česká republika nejde už tolik o opouštění vlasti a návrat do ní (tedy o tradičně chápanou mezinárodní migraci v kategoriích emigrace a imigrace), ale o mobilní život.* »²⁷² (Brouček a kol., 2017 : 42)²⁷³ Dans la réflexion des chercheurs, les nouvelles perspectives se traduisent par l'introduction des néologismes tels que « expat » pour désigner celui qui séjourne à l'étranger ou « *tekutá migrace* » (migration liquide), formé d'après le concept de « liquid modernity » de Zygmund Bauman.

Le glissement dans la terminologie pourrait contribuer à faire évoluer la perception générale du phénomène. Hana Červinková observe que, dans les discours politiques et publiques, la compréhension traditionnelle de la migration amène des malentendus, le retour d'un migrant dans la patrie étant souvent interprété comme un échec. Or, en réalité, la

²⁷⁰ BROUČEK, Stanislav a kol., 2017. *Migrace z České republiky po roce 1989 v základních tematických okruzích*. Praha : Etnologický ústav AV ČR.

²⁷¹ BROUČEK, Stanislav a kol., 2017, ouvrage cité.

²⁷² Il est possible de dire que dans les migrations européennes concernant les citoyens des pays tels que la Pologne ou la République tchèque, il ne s'agit plus tellement de quitter la patrie et d'y revenir (c'est-à-dire la compréhension traditionnelle de la migration en catégories émigration et immigration) mais de la vie mobile.

²⁷³ BROUČEK, Stanislav a kol., 2017, ouvrage cité.

migration actuelle a un caractère essentiellement temporaire et circulaire. Une étude internationale (Wallace, C.D., 2002)²⁷⁴ montre qu'il existe en Europe centrale une grande différence entre la perception subjective de travailler à l'étranger et la migration qui signifie s'installer définitivement à l'étranger. Ainsi, 38% de Tchèques (et 36% de Polonais) désignent l'Allemagne comme le meilleur pays pour le travail. En même temps, il y a moins que 6% d'enquêtés qui choisiraient l'Allemagne pour s'installer. La majorité des migrants en mobilité venus de l'Europe centrale et orientale n'envisage donc pas (au moins au moment du départ) de s'installer à l'étranger définitivement.

Ainsi, de nombreux départs ont des motifs professionnels. D'ailleurs, cette sorte de mobilité démarre dès l'ouverture des frontières en 1990 dans les régions frontalières entre la République tchèque, l'Allemagne et l'Autriche. Elle arrive à son apogée en 1993 (30 000 travailleurs) pour baisser ensuite. En fait, l'arrivée d'un grand nombre d'investisseurs étrangers dans les pays tchèques a créé suffisamment d'emplois dans le pays même. La recherche d'un emploi à l'étranger reprend de nouveau vers la fin des années 1990, suite aux résultats décevants des transformations économiques dans les pays post-communistes. Elle est à son plus haut après l'entrée des pays de l'Europe centrale dans l'Union européenne (2004 pour la République tchèque, la Slovaquie, la Pologne, la Hongrie et la Slovénie). C'est dans les pays de l'Union européenne que les Tchèques partent le plus souvent travailler (Brouček a kol., 2017 : 75).

Cependant, l'entrée dans l'Union européenne n'a pas les mêmes retombées dans tous les pays d'Europe centrale. Les départs sont très nombreux dans les pays avec une forte tradition d'émigration comme la Pologne, ils touchent moins les pays tels que la République tchèque ou la Hongrie. Différents sondages internationaux montrent que les Tchèques font partie des nations de l'Europe les moins enthousiastes pour partir à l'étranger. (Brouček a kol., 2017 : 76). Les statistiques du ministère du travail confirment que le nombre d'employés tchèques à l'étranger n'est pas élevé. Il est néanmoins vrai qu'il augmente tous les ans :

Tableau n°1 : Nombre de Tchèques employés dans un pays de l'UE / EHS ou en Suisse

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
31 234	54 654	76 396	61 825	82 267	82 605	92 927	93 872

²⁷⁴ Cité d'après BROUČEK, Stanislav a kol., 2017. *Migrace z České republiky po roce 1989 v základních tematických okruzích*. Praha : Etnologický ústav AV ČR.

Dans certaines professions, la concurrence internationale dans l'offre d'emploi peut aussi devenir un avantage dans les négociations des conditions de travail. En 2010, le pays reste paralysé plusieurs semaines par la campagne syndicaliste *Děkujeme, odcházíme*²⁷⁵, pendant laquelle environ 3500 médecins démissionnent et menacent de partir travailler à l'étranger si leurs conditions de travail ne s'améliorent pas. En fait, les statistiques indiquent que tous les ans, environ 500 médecins partent travailler à l'étranger, dont 200 sont les jeunes promus et que la qualité des services dans le secteur de la santé est menacée par les départs des employés qualifiés à l'étranger.

Ce sont justement les jeunes (génération Y) qui semblent profiter le plus de la liberté de mouvement actuelle. Eux non plus n'envisagent pas leur expatriation comme définitive : d'après les enquêtes effectuées par Lucie Horová lors de son master, les jeunes entre 20 et 30 ans sont fortement motivés pour trouver un travail saisonnier à l'étranger mais peu d'entre eux y cherchent un travail permanent (Horová, 2009, cité d'après Brouček a kol., 2017)²⁷⁶. Dès l'ouverture des frontières en 1990, les séjours au-pair deviennent les programmes favoris de la jeune génération. L'attractivité du programme tient à la possibilité de combiner le travail avec l'apprentissage de la langue cible et à la facilité de départ, les séjours ne nécessitant pas de permis de travail. Le perfectionnement en langue étant la motivation principale des séjours au-pair ou d'autres « jobs » d'étudiant, les destinations les plus recherchées se trouvent dans les pays dont les langues valent le plus sur le marché du travail en République tchèque, c'est-à-dire dans les pays anglo-saxons et germanophones. C'est notamment la partie orientale de la Grande Bretagne qui est la destination la plus populaire (Brouček a kol., 2017 : 71)²⁷⁷. Les jeunes apprécient les bas coûts du transport et le fait que sur place, il existe de grandes communautés tchèque et polonaise.

Les étudiants participent également à de nombreux programmes internationaux leur permettant d'effectuer un séjour plus ou moins long dans un pays étranger (Erasmus, Erasmus +, Cee-pus, Free-mover et d'autres). La mobilité étudiante étant aujourd'hui grandement institutionnalisée, il s'agit d'une migration assistée dont les retombées sont jugées positives pour toute la société. Les étudiants ayant vécu cette expérience sont très appréciés sur le marché du travail international et ils acceptent plus facilement de travailler à l'étranger. La

²⁷⁵ En français : « Nous remercions et partons ».

²⁷⁶ HOROVÁ, Lucie, 2009. *Analýza determinant pracovní migrace občanů ČR*. Praha: VŠE.

²⁷⁷ BROUČEK, Stanislav a kol., 2017, ouvrage cité.

mobilité étudiante devient donc un canal important pour une migration ultérieure de longue durée : « *v tendenci tato migrace směřuje od charakteru dočasných migrantů k trvalému či dlouhodobému přesídlení* » (Brouček a kol., 2017 : 67)²⁷⁸. Les jeunes gardent souvent des contacts privilégiés avec le(s) pays où ils ont acquis leur(s) première(s) expérience(s) de l'Altérité.

Dans les pays européens, les jeunes Tchèques s'intègrent assez facilement et font partie de plusieurs réseaux : ils entretiennent des relations avec les jeunes du pays d'accueil, avec d'autres étudiants de l'université ou avec des collègues au travail et aussi entre eux. Ils s'échangent non seulement les informations pratiques (les offres de covoiturage et les promotions des compagnies aériennes, les colocations, les aides pour les démarches administratives...) mais aiment aussi partager leur quotidien. Ils discutent de l'évolution politique en République tchèque, ils se donnent des rendez-vous pour regarder ensemble les grands matchs sportifs etc. De plus en plus, ces nouveaux migrants entretiennent aussi des relations amicales avec les exilés tchèques de la période communiste. De même, ils prennent contact avec les (jeunes) migrants dans d'autres pays et entrent dans de grands réseaux transnationaux ce qui facilite leur(s) mobilité(s) suivante(s).

Stanislav Brouček estime que cette nouvelle forme de migration ouvre un nouveau thème dans l'étude de la mobilité des Tchèques : la formation de la diaspora moderne.

²⁷⁸ La tendance de cette migration est de se transformer de migration temporaire en déplacement permanent ou de longue durée

3.2. Patrie et diaspora

Les diasporas modernes ne sont pas de simples groupements de migrants venant du même pays. Elles fonctionnent en réseau et entretiennent des rapports qui approfondissent le sentiment d'appartenance à la même communauté. De la même manière, ces liens les aident à préserver leur identité culturelle et linguistique d'origine. De nos jours, les nouvelles technologies facilitent énormément le contact et intensifient également les relations que la diaspora entretient avec sa patrie. La diaspora devient un partenaire important pour l'Etat d'origine qui, lui aussi, s'efforce d'en profiter aussi bien sur le plan politique et économique que sur le plan culturel.

Cependant, dans le contexte tchèque, une politique migratoire est clairement définie seulement en Tchécoslovaquie de l'entre-deux-guerres (1918-1938). Pour des raisons idéologiques, elle est réduite à des dispositions répressives par les Communistes (1948 -1989) et elle fait objet de discussions, mais reste lacunaire en République tchèque (depuis 1993).

3.2.1. La politique de « soin » de la Première République (1918 – 1938)

La création de la Tchécoslovaquie à l'issue de la Première Guerre mondiale est un tournant important dans l'histoire tchèque. Après quatre cents ans d'alliance à l'Empire des Habsbourg, l'indépendance reconstituée provoque une vague d'enthousiasme, parfois démesuré, en s'imaginant avec un excès d'idéalisme les conditions de vie dans la jeune République. Ainsi, s'attend-on à ce que l'émigration s'arrête, et même à ce que beaucoup de Tchèques et de Slovaques vivant à l'étranger retournent au pays. Mais très vite, les problèmes socio-économiques et le déséquilibre entre les deux parties de la République - l'Ouest fortement industrialisé, l'Est agricole - incitent de nouveau les gens à partir.

Dix ans après la fondation de la République, environ 2 millions de Tchèques et de Slovaques vivent toujours à l'étranger, c'est-à-dire un Tchèque ou Slovaque sur cinq. Seulement 350 000 d'entre eux sont citoyens tchécoslovaques. La diaspora tchéco-slovaque de l'époque est ainsi formée de trois groupes principaux :

- une communauté importante et économiquement forte existe aux Etats-Unis (1,3 million de Tchèques et de Slovaques).
- en Europe de l'Est et du Sud-Est, on trouve de nombreuses communautés tchèques ou slovaques issues de l'émigration du XIX^e siècle (ou des siècles précédents),

installées là-bas depuis plusieurs générations. Elles sont stabilisées du point de vue ethno-culturel aussi bien que social.

- les nouveaux migrants (donc les citoyens de la République tchécoslovaque) sont essentiellement concentrés en France, en Argentine, au Canada, en Autriche et en Allemagne.

La nouvelle loi sur l'émigration, entrée en vigueur en 1922, dit que l'expatriation relève du choix personnel de chacun. Néanmoins, l'Etat souhaite régulariser le processus afin de protéger ses intérêts et ses citoyens.

Tout d'abord, il s'accorde le droit d'intervenir contre la propagande des entreprises de transport et des entreprises qui emploient des émigrés. Aussi, il tente de diminuer l'émigration par les investissements dans les régions les plus pauvres afin de les industrialiser ou moderniser leur production agricole. Il veut contrôler la migration saisonnière et il se réserve le droit d'interdire le départ à ceux qui possèdent des connaissances pouvant être considérées comme stratégiques (p.ex. des technologies militaires).

Deuxièmement, l'Etat prend ses responsabilités vis à vis des Tchèques et des Slovaques vivant à l'étranger. Trois aspects sont souvent évoqués : la diaspora tchécoslovaque est trop nombreuse pour pouvoir être négligée ; la jeune République doit sa création à la diaspora dont le soutien financier, politique et militaire lors de la Première Guerre mondiale fut décisif pour le mouvement d'indépendance ; la diaspora peut aider à présenter la Tchécoslovaquie récemment créée à travers le monde. L'objectif premier de la politique tchécoslovaque est donc de cultiver le sentiment d'appartenance à la nation tchèque et slovaque chez les compatriotes, ainsi que d'assurer la continuité linguistique et culturelle au sein de leurs communautés. Pour les trois groupes mentionnés plus haut, les priorités sont identiques : développer l'enseignement du tchèque ou en tchèque (voir le chapitre 4.2.), soutenir les médias locaux en tchèque et subventionner des projets culturels tels que bibliothèques, théâtres, concerts, conférences...

Comme en témoignent les sources de l'époque, on envisage même d'encourager les individus décidés à partir de s'installer là où une communauté tchèque ou slovaque existe déjà afin d'éviter une trop grande dispersion des émigrés. « Sa tâche principale sera toujours de *régulariser l'expatriation*, c'est-à-dire si on ne peut empêcher les gens de partir, il faut faire en sorte qu'ils s'installent là où ils trouveront non seulement les conditions économiques les

plus favorables pour eux mais aussi la possibilité de s'installer dans les communautés continues dans lesquelles ils peuvent garder un lien avec notre nation »²⁷⁹.

La diaspora de l'époque se caractérise par une intense vie associative. Les associations sont créées pour des raisons de complicités politiques, professionnelles, de loisirs... Dans les années 1920, on compte environ 5850 associations des émigrés tchèques dans le monde entier. La Tchécoslovaquie se donne alors pour objectif d'élaborer des structures plus centrales qui recouvriraient toutes les associations de compatriotes dans un pays et deviendraient un partenaire plus visible au niveau national et international.

Plusieurs institutions gèrent les affaires migratoires. Quant à l'administration de l'Etat, les principales tâches, ainsi que la coordination, sont confiées au *Ministerstvo sociální péče*²⁸⁰ mais d'autres ministères sont aussi impliqués (le Ministère des Affaires étrangères s'occupe des Tchèques et Slovaques vivant à l'étranger, le Ministère de l'Enseignement et de l'Education populaire dirige les écoles tchèques et slovaques à l'étranger etc.) Beaucoup d'organisations non gouvernementales sont également présentes sur le champ. L'idée de centraliser toutes les affaires courantes prend une forme plus précise tout au long des années 1920.

Enfin, *Československý ústav zahraniční* (l'Institut étranger tchécoslovaque) est fondé en 1928, à l'occasion du 10^e anniversaire de la république. Sa fondation pendant l'année jubilaire, ainsi que son financement par les moyens destinés à fêter 10 ans de la Tchécoslovaquie, sont encore une fois l'expression de l'estime de l'Etat pour la diaspora. L'Institut est formé sur le modèle de Deutsches Auslandinstitut à Stuttgart²⁸¹, visité à plusieurs reprises par les ethnographes tchécoslovaques et, comme ce dernier, prend en charge trois types de tâches : informer et orienter ceux qui s'apprêtent à partir, s'occuper des expatriés, chercher à rendre la diaspora profitable à l'Etat.

Entre 1934 et 1938, l'Institut étranger tchécoslovaque organise tous les ans *Dny československého zahraničí* (les « Journées de l'Etranger tchécoslovaque ») pour manifester la cohésion entre la patrie et sa diaspora.

²⁷⁹ KLÍMA, Stanislav, 1931. *Československá péče krajská*. Praha : Československý ústav zahraniční.

²⁸⁰ Littéralement traduit en français: Ministère du Soins social.

²⁸¹ BROUČEK, Stanislav, GRULICH, Tomáš, 2009. *Domáci postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918-2008)*. Praha : Public History.

3.2.2. Les régimes totalitaires (1939 – 1989)

Lors de la Seconde Guerre mondiale, l'émigration n'est guère possible et ne demande pas ainsi une stratégie particulière au niveau national. L'exil politique motivé par la résistance contre le régime nazi se poursuit et ce sont surtout les familles des exilés qui en portent le poids. Les plus grandes repressions ont lieu lors de la loi martiale déclarée à la suite de l'attentat contre le Protecteur du III^e Reich Reinhard Heydrich (le 27 mai 1942). Les parents des Tchèques et des Slovaques servant dans les armées des Alliés sont massivement arrêtés et envoyés dans les camps de concentration.

A l'issue de la guerre, la Tchécoslovaquie initie l'une des plus grandes vagues migratoires dans son histoire. Cinq millions d'Allemands des Sudètes sont expulsés et la région doit être repeuplée. Le gouvernement tchécoslovaque appelle au secours sa diaspora. Le bilan de l'opération est plutôt mitigé car la plus grande vague des rapatriés²⁸² n'arrive qu'en 1947 où tous les domaines libérés par les Allemands sont déjà soit occupés, soit en état de délabrement. De nombreux rapatriés finissent par décider de s'exiler de nouveau, surtout ceux venant de l'Europe de l'Ouest (Autriche, France, Pays Bas...).

En même temps, les Communistes se préparent à prendre le pouvoir. Depuis 1945, ils contrôlent les services de sécurité et de renseignement, ce qui leur permet aussi de surveiller les courants migratoires. Après leur coup d'Etat en février 1948, ils s'en prennent directement à l'exil politique. Le 18 mai 1948, le Ministère de l'Intérieur demande au Ministère de la Justice d'utiliser contre les futurs exilés des mesures spéciales. Désormais, « l'abandon non autorisé de la République » est considéré comme haute trahison. Ce dispositif vise surtout les hommes politiquement engagés avant le coup d'Etat, les journalistes, les fonctionnaires d'Etat, mais aussi par exemple les aviateurs tchèques ayant servi lors de la Seconde Guerre mondiale dans les Forces aériennes britanniques.

Le 6 octobre 1948, la nouvelle loi sur la protection de la République définit, pour la première fois dans l'histoire tchèque, le passage illégal de la frontière comme un crime qui peut être puni de 5 ans de prison. En réalité, les jugements sont souvent plus sévères allant parfois même jusqu'à la sentence de mort, les condamnés étant accusés de vouloir agir contre

²⁸² Le plus grand nombre de rapatriés viennent de Volhynie. Il s'agit essentiellement des agriculteurs qui veulent fuir la collectivisation stalinienne. (Avant la Seconde Guerre mondiale, une partie de Volhynie appartient à la Pologne. Depuis 1945, toute la Volhynie fait partie de l'Union soviétique.)

la Tchécoslovaquie. Pendant les grands procès staliniens des années 1950, les Communistes cherchent à convaincre le peuple qu'une chaîne d'opérations de sabotage est dirigée de l'étranger.

En fait, toutes les dispositions prises par le régime communiste visent à empêcher les citoyens tchécoslovaques de s'exiler et de discréditer ceux qui l'ont fait. La frontière avec les pays de l'Ouest est fermée par une clôture de fer barbelé et rigoureusement surveillée. Des provocations sont organisées afin de démasquer les gens qui s'apprêtent à partir. Les familles des exilés sont soumises à des persécutions, les lettres venant de l'étranger censurées. La propagande veut persuader les Tchèques et les Slovaques que les émigrés sont des traîtres travaillant pour des buts impérialistes, la police secrète s'efforce d'exciter les différentes parties de la diaspora les unes contre les autres, collaborant souvent avec les Partis communistes des pays respectifs (Autriche, France, Belgique...). Les répressions deviennent moins ostentatoires mais plus raffinées dans les années 1970 où une nouvelle vague de migration se lève à la suite de la politique de « normalisation » (voir le chapitre 3.1.1.3.) Avant tout, le régime réussit enfin à instaurer un sentiment de mépris et de méfiance vis-à-vis des émigrés qui perdure même après la chute du communisme.

Dans ce contexte, il est intéressant de mentionner le rôle de l'Institut étranger tchécoslovaque. En 1949, il est complètement restructuré et mis sous la tutelle du Ministère des Affaires Etrangères. Sa renommée acquise à la période de la Première République est exploitée pour en faire un instrument de propagande de la Tchécoslovaquie communiste auprès des communautés de la diaspora tchéco-slovaque dans les pays occidentaux. Par exemple, par son biais, plusieurs journaux des compatriotes édités aux Etats-Unis sont en fait rédigés de Prague et les rédacteurs locaux deviennent des informateurs du régime.

3.2.3. De la notion de « krajan » à la notion de « Čech žijící v zahraničí » (1990-2013)

L'écroulement des régimes communistes en Europe et la fin de la Guerre Froide semblent pouvoir réconcilier de nouveau la patrie et sa diaspora. Vaclav Havel, personnage emblématique de la Révolution de Velours (1989) et premier président tchécoslovaque post-communiste (1989-1992), adresse des mots chaleureux aux exilés à Toronto le 19 février 1990 :

« Nous vous considérons, vous tous, comme une partie intégrale de nos nations, nous voulons avoir avec vous une liaison durable et remplie de nouveau contenu, nous voyons en vous nos *frères et sœur* et nous serions heureux de savoir que vous éprouvez les mêmes sentiments pour nous ... Notre remerciement appartient spécialement à tous ceux qui pendant 40 ans vivaient à l'étranger, expliquaient au monde ce qui s'était passé dans notre pays et se battaient par leur travail pour le rétablissement de la démocratie en Tchécoslovaquie »²⁸³.

Tout au long du XX^e siècle, à la fin de chaque guerre, la nation tchèque remercie ses émigrés de leurs mérites. La première (1914-1918), la deuxième (1938-1945) et la troisième (1945-1989) résistances sont soutenues et souvent coordonnées de l'étranger. L'aspect politique de la migration se trouve ainsi renforcé et les représentations courantes soulignent les valeurs démocratiques portées par l'ensemble des exilés. Cependant, le quotidien relève vite la complexité des relations entre « ceux qui sont partis » et « ceux qui sont restés » comme en témoigne par exemple Milan Kundera dans son roman *l'Ignorance*²⁸⁴ qui, d'ailleurs, n'a pas été traduit en langue tchèque.

Les Tchèques manifestent aussi bien de l'admiration que de l'hostilité envers des exilés de la 2^e moitié du XX^e siècle et ceci probablement pour des raisons idéologiques (propagande communiste inculquée) et économiques (différence des revenus, restitutions des biens immobiliers)²⁸⁵. Les exilés sont en majorité déçus de l'évolution politique, jugée par eux trop empreinte par les pratiques totalitaires²⁸⁶. Ils ne se sentent pas non plus suffisamment

²⁸³ WITLICHOVÁ, Lucie (ed.), 2012. *Vzkazy domů. Příběhy Čechů, kteří odešli do zahraničí* (Emigrance a exil 1848 – 1989). Praha : Labyrint.

²⁸⁴ KUNDERA, Milan, 2003. *L'Ignorance*. Gallimard : Paris.

²⁸⁵ BROUČEK, Stanislav, GRULICH, Tomáš, 2009. *Domáci postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách* (1918-2008). Praha : Public History. (KARÁSEK, 2000. HOLÝ, 2001.)

²⁸⁶ BROUČEK et GRULICH, 2009, *ibidem*.

valorisés par l'Etat. Ils se demandent pourquoi les décideurs ne s'appuient pas plus sur leur expérience internationale lors de grandes réformes administratives, économiques, éducatives²⁸⁷. Ils réclament le droit de voter à distance, de redevenir les citoyens tchèques tout en gardant leur nouvelle nationalité. La loi qui autorise les citoyens de la République tchèque d'avoir une double citoyenneté entre en vigueur seulement le 1^{er} janvier 2014.

L'écroulement du bloc soviétique permet également de reprendre les contacts avec les communautés traditionnelles issues des migrations anciennes (migration politico-religieuse du XVII^e siècle, migrations économiques du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle). Surtout les Tchèques vivant dans les Etats post-communistes se trouvent dans des situations délicates. Quelques campagnes de retour d'exil sont organisées dans les pays de l'ancienne Union soviétique (Ukraine, Biélorussie, Kazakhstan) dont la plus grande (1600 personnes) concernait entre 1991-1993 les Tchèques de Volhynie ayant souffert lors de la catastrophe de Tchernobyl. La guerre en Yougoslavie incite le gouvernement tchèque à offrir un séjour de plusieurs mois aux enfants lors des attaques serbes des villages tchéco-croates en 1991. 1500 enfants sont ainsi partis en Tchécoslovaquie. Mais là aussi, un esprit de méfiance prend parfois dessus. En 2014, lors de la révolution en Ukraine et l'annexion de la Crimée par la Russie, 40 familles des compatriotes d'Ukraine demandent à être accueillies en République tchèque. Leur demande est refusée par le Ministre des Affaires Etrangères tchèque sous le prétexte qu'ils ne sont pas en danger immédiat et que leur demande est sans doute motivée économiquement.

D'après les données du Ministère des Affaires Etrangères tchèque, on estime à 2 500 000 le nombre de Tchèques vivant aujourd'hui à l'étranger, c'est-à-dire un Tchèque sur six. Pendant longtemps, ils étaient désignés dans le langage politique, scientifique et médiatique comme „*krajané*“ (compatriotes). Ce terme embrasse les descendants des émigrés religieux et socio-économiques du XVII^e à la première moitié du XX^e siècles et les exilés politiques qui se sont rendus à l'étranger dans les périodes totalitaires. En 1993, un nouveau groupe de « compatriotes » apparaît : les Tchèques vivant en Slovaquie. Ils n'ont pas émigré, mais la séparation de la Tchécoslovaquie fait en sorte qu'ils se retrouvent à l'étranger.

Comme après la fondation de la Tchécoslovaquie en 1918, on a tendance à considérer après la Chute du Mur de Berlin que le thème de l'émigration n'est plus d'actualité dans un

²⁸⁷ HRUBÝ, Karel, BROUČEK, Stanislav, 2000. *Češi za hranicemi na přelomu 20. a 21. století*. Praha : Karolinum.

pays enfin démocratique et indépendant. Néanmoins, les chercheurs font remarquer qu'une nouvelle logique migratoire se met progressivement en place dans la société tchèque. D'après Brouček et Grulich (2009 : 198)²⁸⁸, il s'agit de « novodobý druh diasporální migrace jako jakési permanentní přelévání mladé pracovní síly v nejrůznějších oborech, hledající obecně řečeno jinokulturní a profesní zkušenosti a nemigrující už z důvodu sociální, politické nebo ekonomické nouze ».²⁸⁹ Ce type de migration reflète l'ouverture des pays et des peuples à la mondialisation.

L'acceptation du phénomène et de son inscription dans la politique tchèque est confirmée par une évolution récente de la terminologie. Dans le document intitulé « Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí » (Esquisse des relations du Ministère des Affaires Etrangères avec les Tchèques à l'Étranger), publié en 2011, il est écrit : « V posledních dvou desetiletích odchází žít do zahraničí na delší či kratší dobu mnoho českých občanů, kteří sebe sami vnímají jako Čechy žijící v zahraničí, ale za „krajany“ v tradičním slova smyslu se nepovažují. Kvůli určité archaičnosti výrazu „krajané“ preferujeme používat pro všechny skupiny společného termínu „Češi v zahraničí“. Termín „krajané“ je však nadále používán k označení tradičních krajaňských skupin »²⁹⁰.

Les rapports entre la République tchèque et les Tchèques vivant à l'Étranger sont traités par plusieurs institutions. Depuis 1990, il existe un département portant ce nom au Ministère des Affaires Etrangères, aujourd'hui appelé « Bureau du délégué pour les affaires des compatriotes »²⁹¹. Le département a pour mission de mettre en œuvre les décisions du gouvernement sur le « Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí » (Soutien

²⁸⁸ BROUČEK, Stanislav, GRULICH, Tomáš, 2009. Domácí postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918-2008). Praha : Public History.

²⁸⁹ Une sorte de migration diasporique moderne présentée comme une transvasion permanente de la jeune main-d'œuvre dans divers domaines ; les jeunes cherchent en général des expériences professionnelles et l'Altérité et ne migrent plus pour des raisons sociales, politiques ou économiques

²⁹⁰ Depuis une vingtaine d'années, de nombreux citoyens tchèques partent à l'étranger pour un temps long ou plus bref et se perçoivent comme les Tchèques vivant à l'étranger mais ils ne définissent pas en tant que « compatriotes » dans le sens traditionnel du mot. A cause d'un certain archaïsme du terme « compatriotes », nous préférons utiliser pour tous les groupes la même appellation « les Tchèques à l'étranger ». Mais le terme « compatriotes » continue à être employé pour désigner des communautés traditionnelles

²⁹¹ Depuis 1990, le département a changé de nom trois fois. A partir de 2008, il est appelé «Bureau du délégué pour les affaires des compatriotes» et il est dirigé par le Délégué pour les affaires des compatriotes. Ce dernier fait partie de l'équipe du 1^{er} adjoint du ministre. Depuis 2011, le «Bureau du délégué pour les affaires des compatriotes» entre dans la section de la collaboration économique et de la présentation étrangère.

de l'héritage culturel tchèque à l'étranger), élaborées tous les 5 ans, c'est-à-dire en 1995, 2000, 2005, 2010. Il est encadré par la Décision du gouvernement de la République tchèque. Celle-ci est rediscutée et renouvelée tous les 5 ans pour la même durée²⁹². Dans ce cadre, il gère la distribution des moyens financiers destinés à entretenir les biens immobiliers des associations tchèques à l'étranger (y compris les bâtiments des écoles), il subventionne des projets culturels de ces dernières. Il soutient également l'enseignement du tchèque (nous traiterons ce sujet en détail dans le chapitre 4.3.). Il collabore avec d'autres acteurs sur le terrain, les médias, les ONG.

« *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí* » publiée en 2011 nous renseigne sur les trois principaux objectifs du Ministère : soutenir l'enseignement du tchèque dans la diaspora ; contribuer à une meilleure perception des Tchèques vivants à l'étranger de la part de la société tchèque et renforcer l'intérêt des Tchèques vivant à l'étranger pour leur patrie.

Aussi, toutes les deux chambres du Parlement tchèque ont des comités traitant la question de la diaspora. C'est surtout « *Stálá komise Senátu Parlamentu ČR pro krajany žijící v zahraničí* » (le Comité permanent pour les compatriotes vivant à l'étranger du Sénat) qui est très active et initie de nombreuses discussions. Son président Tomáš Grulich, par sa formation historien et ethnographe, est auteur de plusieurs publications et articles sur le sujet de l'émigration tchèque. Récemment, il a ouvert le débat à propos de la création d'une institution qui gérerait la politique migratoire tchèque dans son ensemble. Son initiative s'appuie sur le constat suivant : traditionnellement pays de départ, la République tchèque devient pays d'accueil.

²⁹² Ainsi, la première version du programme est en vigueur de 2006-2010 et la deuxième de 2011-2015. La version actuelle est entrée en vigueur en 2016 et est valable jusqu'à 2020.

CHAPITRE 4

BI-/PLURILINGUISME DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES TCHEQUES

Depuis sa création en 1993, la République tchèque a le caractère d'un Etat-nation, avec 92% de population tchèque. Linguistiquement très homogène aujourd'hui, son territoire fut pourtant durant mille ans habité par les peuples de langues différentes : tchèque, allemand, yiddish... D'un côté, le brassage n'a rien de particulier en Europe centrale. Au contraire, la région en tient son originalité, comme le remarque l'historien français Bernard Michel : « *La multiplicité des langues n'est donc pas un fléau de l'Europe centrale ni un handicap pour ceux qui y vivent. C'est la compétition entre elles qui donne aux cultures nationales leur originalité et leur profondeur* » (Michel, 1995 : 58)²⁹³. Mais au cours du XX^e siècle, la société tchèque se transforme profondément et sa riche expérience du multilinguisme et de la diversité culturelle semble être oubliée.

4.1. Pays historiquement bilingue

4.1.1. Du bilinguisme à la diglossie

Les Slaves s'installent sur le territoire de l'actuelle République tchèque au VI^e siècle, lors de la grande migration des peuples. Très tôt, ils sont confrontés à la puissance de leurs voisins germaniques. Lors de la formation de l'Etat tchèque, les dynasties slaves doivent composer avec l'opinion des gouverneurs de la Francie orientale qui s'imposent par l'hierarchie religieuse, mais aussi par la force militaire. Depuis le XI^e siècle, l'Etat tchèque est définitivement intégré dans le Saint Empire, majoritairement germanophone. Plus tard, les rois tchèques font coloniser les régions frontalières de leur royaume par les Allemands²⁹⁴. Ceux-ci s'installent également dans de grandes villes tchèques, y compris la capitale, de sorte qu'au début du XIV^e siècle, les Allemands représentent un tiers de la population des pays tchèques.

²⁹³ MICHEL, Bernard, 1995. Nations et nationalismes en Europe centrale : XIX^e – XX^e siècle. Paris : Aubier.

²⁹⁴ Notamment au XIII^e siècle. La colonisation allemande est à son apogée dans les années 1240- 1260.

Ces aménagements politique, culturel et démographique sont à l'origine du trilinguisme des élites dans les pays tchèques, avec l'allemand, le tchèque et le latin. Au fur et à mesure que les langues vernaculaires s'imposent dans l'administration et deviennent, à côté du latin, les langues de la création littéraire, la concurrence entre l'allemand et le tchèque s'accroît. Le « bras de fer » politique et économique entre différentes couches de population est souvent accompagné des guerres de langues. Ainsi, sous le règne de Jean de Luxembourg (1310 – 1346), la grande noblesse tchèque se lance dans la lutte contre les riches patriciens allemands. Elle demande des privilèges au détriment des « étrangers » (c'est-à-dire des germanophones) et tâche d'imposer la langue tchèque comme unique langue officielle du pays. La position privilégiée du tchèque est confirmée à plusieurs reprises par les Constitutions (1500, 1530, 1549, 1565) et d'autres édits. En 1615, la Décision de la Diète, appelée aussi La loi sur la langue, rappelle non seulement l'exclusivité du tchèque en affaires publiques et devant les tribunaux mais menace aussi ceux qui ne font pas l'effort d'acquérir le tchèque. Elle prescrit par exemple qu'un migrant ne faisant pas apprendre le tchèque à ses enfants, peut être expatrié. La loi favorise aussi les locuteurs du tchèque lors du partage de l'héritage des biens immobiliers. Cependant, elle n'a jamais vraiment été mise en exécution et les pratiques demeurent multilingues sur toutes les échelles de la société.

Entre XV^e et XVII^e siècle, la langue tchèque est en plein essor. Dans la société multiconfessionnelle, atteinte par les pensées humanistes et bénéficiant de nombreuses imprimeries, elle remplit des fonctions très diversifiées : elle est employée en création littéraire et philosophique, en sciences, en enseignement, en liturgie. Elle est de plus en plus utilisée dans l'administration. Elle fait partie des langues diplomatiques de l'Empire romain et s'impose dans le monde slave. A cette époque-là, le tchèque devient la langue de la conversation de la noblesse polonaise, il sert de langue administrative et culturelle en Haute-Hongrie (Slovaquie actuelle) ou encore il exerce une influence lexicale et orthographique sur les premiers textes en sorabe.

Au XVII^e siècle, la Guerre de Trente ans (1618 – 1648) marque un tournant dans l'histoire des Tchèques et de leur langue. Après la défaite des protestants tchèques, la maison de Habsbourg saisit l'occasion pour renforcer son pouvoir et rattacher les pays tchèques à son Empire. Elle se met à construire en Europe centrale une monarchie catholique centralisée dont les élites seraient principalement germanophones, comme la cour impériale. Les pays tchèques sont dépossédés de leur droit étatique. La Constitution rénovée, entrée en vigueur en 1627, instaure officiellement le bilinguisme dans les pays tchèques, en accordant le même

statut à l'allemand et au tchèque. A vrai dire, la loi même ne fait que confirmer les pratiques entrées spontanément en usage depuis le Moyen Age. Mais l'évolution démographique et politique de la région met les deux langues en déséquilibre et le tchèque cède le pas à l'allemand.

D'importantes pertes de population lors du conflit militaire de Trente Ans²⁹⁵ touchent surtout les régions centrales des pays tchèques, habitées par les locuteurs de tchèque. L'interdiction de toute forme de protestantisme dans l'Empire des Habsbourg incite de plus à une grande vague d'émigration et prive la nation tchèque de son panthéon (voir le chapitre 3.1.1.1.). La redistribution des terres à la noblesse étrangère²⁹⁶ crée une nouvelle élite, habituée à communiquer en allemand ou en langues romanes. Dans ces nouvelles circonstances, également la vieille aristocratie originaire limite l'usage du tchèque. Celui-ci disparaît aussi progressivement du milieu urbain : d'après le provincial de la Compagnie de Jésus, le tchèque n'était plus parlé en ville que par un tiers de la population au XVIII^e siècle (Marès, 2005 : 244)²⁹⁷. Il se conserve surtout en campagne. Son usage étant cantonné à la paysannerie et aux couches populaires, la langue tchèque est alors progressivement associée à l'idée de la pauvreté, de la corvée et de l'ignorance. Son statut dégrade et la situation linguistique dans les pays tchèques tend vers la diglossie²⁹⁸.

La littérature reflète bien l'évolution dans la perception du tchèque. La nouvelle intelligentsia ne s'intéresse guère à sa tradition littéraire qui - de plus - souffre de la confusion avec l'hérésie. La nouvelle production, écrite au XVII^e et au XVIII^e siècles, ne s'adresse pas à elle. Les ouvrages parus sont souvent des adoptions des textes latins ou allemands, la version tchèque étant généralement simplifiée pour les lecteurs peu instruits, par exemple par la suppression des passages philosophiques ou méditatifs. A quelques exceptions, la littérature

²⁹⁵ En Bohême, la population est passée d'environ 1 700 000 habitants à 950 000 et en Moravie, de 900 000 à 600 000. MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin. P. 174

²⁹⁶ Sur 921 domaines de Bohême, 53% ont été confisqués. La grande noblesse va accentuer la „dénationalisation“ du pays en recueillant la majeure partie de son patrimoine. En 1615, on comptait 1132 familles nobles en Bohême (297 appartenant à la grande noblesse) contre seulement 870 en 1654 (194 de la grande noblesse, dont 128 pour la nouvelle noblesse). MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin. P.173.

²⁹⁷ MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin.

²⁹⁸ La diglossie est définie par Chaudenson (1989) comme « la coexistence inégalitaire de deux langues au sein d'une même communauté linguistique. ».

revêt « un caractère essentiellement utilitaire (catéchismes, missels, recueils de cantiques, hagiographie des saints, littérature édifiante...) » (Marès, 2005 : 192)²⁹⁹ et perd de sa richesse précédente de genre et de style. Le latin redevient le véhicule quasi exclusif des sciences. L'allemand domine dans l'administration. Avec le rétrécissement de ses fonctions, la langue tchèque littéraire tombe en désuétude.

La germanisation culmine sous la règne de Joseph II (1780-1790), le grand empereur réformateur. Par sa volonté de moderniser l'Empire et de rendre sa population plus solidaire, il tent de l'unifier linguistiquement, comme il explique dans son rescrit du 11 mai 1784 : « *Combien d'avantages naîtraient pour le bien commun, si une seule langue était utilisée dans toute la monarchie et que toutes les affaires y étaient traitées ; comment ainsi toutes les parties de la monarchie seraient liées plus fortement entre elles et comment les habitants seraient unis le lien plus fort de l'amour fraternel, chacun le comprendra aisément et sera convaincu par l'exemple des Français, des Anglais, des Russes* » (cité par Michel, 1995 : 32)³⁰⁰. Mais il se heurte à des oppositions violentes et son effort de centralisation réveille le nationalisme des ethnies de l'Empire.

4.1.2. Národní obrození / Eveil national

Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les pensées des Lumières émergent dans l'Empire autrichien. Sous leurs inspirations, la reine Marie Thérèse (1740 – 1780) et son fils Joseph II (1780 – 1790) initient de nombreuses reformes qui transforment profondément le caractère économique et social de l'Empire. La loi sur la scolarité (1774), l'abolition du servage (1781), la tolérance religieuse (1781) et d'autres édits aident à moderniser le pays. La voie est aussi ouverte vers la nouvelle perception des langues nationales et de la construction des identités nationales modernes. Les intellectuels marqués par la pensée des Lumières et par la philosophie de Herder s'engagent dans l'émancipation linguistique, culturelle et politique.

D'après l'historien Miroslav Hroch³⁰¹, le mouvement de „l'éveil national“ dans les petites nations non-étatiques passent toujours par trois étapes. Il démarre par l'intérêt

²⁹⁹ MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Éditions Perrin.

³⁰⁰ MICHEL, Bernand, 1995. Nations et nationalismes en Europe centrale : XIX^e – XX^e siècle. Paris : Aubier.

³⁰¹ HROCH, Miroslav, 2011. *Národy nejsou dilem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha : Slon.

scientifique de quelques individus isolés pour la langue, la culture, l'histoire de la nation opprimée (phase A). Dans l'étape suivante (phase B), un groupe organisé de patriotes ne se contentent plus d'un travail purement scientifique. Ils le lie à un travail de réfection linguistique, de normativisation et de propagande, l'objectif étant de (ré-)introduire cette langue dans l'usage diversifié. Si la propagande réussit, la phase C achève le processus : le mouvement national devient l'affaire de masse. Dans le contexte tchèque, la phase A est incarnée par Josef Dobrovský (1753 – 1829). Ce fondateur des études tchèques modernes rédige la grande majorité de ses ouvrages en allemand et en latin. Bien que lui même reste tout sa vie sceptique quant aux fonctions que le tchèque en état actuel puisse assurer, ses recherches construisent le fondement pour la réfection linguistique sur laquelle peut se baser la génération suivante³⁰², dirigée par Josef Jungmann (1773 – 1847). Celle-ci lie déjà le travail scientifique à la diffusion de la langue tchèque littéraire modernisée et standardisée, particulièrement par le biais du théâtre, de la presse et de la littérature. C'est aussi dans cette période correspondant à la phase B du mouvement de l'éveil, qui naît l'idée qu' « être Tchèque signifie parler tchèque »³⁰³. Notamment Josef Jungmann définit en 1806 l'identité nationale par la pratique linguistique : « La langue, la nation et la patrie sont une même chose » (Marès, 2005 : 250)³⁰⁴.

Le chercheur français Michel Bernard parle même de « la surévaluation de la langue » en Europe centrale (Michel, 1995 : 31)³⁰⁵ dont les racines il voit justement dans la période des éveils nationaux. Il remarque également que transmettre la langue et la culture d'origine à ses enfants devient, à cette époque-là, un devoir devant Dieu (Michel, 1995 : 58)³⁰⁶, comme le montre l'extrait du roman *Babička* (1855) de Božena Němcová. L'héroïne principale, une paysanne tchèque, veuve du soldat tchèque au service du roi de Prusse, refuse l'offre d'une pension et préfère retourner en Bohême plutôt que de laisser ses enfants perdre leur langue : « Ils seraient devenus étrangers ! Qui leur aurait appris à aimer leur pays natal et leur langue maternelle ? Personne. Ils auraient appris des langues étrangères, *des mœurs*

³⁰² Pour la génération de Jungmann, il s'agit surtout de compléter le lexique.

³⁰³ Il faut cependant noter que les mots „langue“ et „nation“ ont été employé comme synonymes déjà dans les textes tchèques médiévaux.

³⁰⁴ MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin.

³⁰⁵ MICHEL, Bernard, 1995. Nations et nationalismes en Europe centrale : XIX^e – XX^e siècle. Paris : Aubier.

³⁰⁶ Ibidem

étrangères et ils auraient à la fin oublié leur sang. Comment aurais-je pu répondre de cela devant Dieu ? Non, non, celui qui est de sang tchèque, *qu'il garde la langue tchèque* » (cité d'après Michel, 1995 : 58)³⁰⁷.

L'émancipation nationale ne fait pas disparaître le bilinguisme tchèque-allemand mais au contraire, elle lui donne un caractère social. La volonté de cultiver la langue tchèque et la nécessité de maîtriser l'allemand font accroître le nombre des locuteurs bi-/plurilingues. Toute l'intelligentsia tchèque du XIX^e siècle est en fait bilingue, par le parcours scolaire dont au moins une partie se fait en allemand³⁰⁸, et très souvent aussi pour des raisons familiales car les mariages mixtes sont assez courants. Les pratiques langagières individuelles dépendent fortement des circonstances privées et professionnelles et évoluent tout au long de la vie, comme c'est le cas général des locuteurs bi-/plurilingues. Prenons l'exemple du grand biologiste et éveilleur Jan Evangelista Purkyně (1787 – 1869). Né dans une famille tchèque, il devient plurilingue de par son parcours scolaire. Ne pouvant pas trouver de poste à Prague, il passe une grande partie de sa vie en Prusse, où il enseigne à l'Université de Wrocław entre 1823 et 1849. Sa femme étant germanophone, l'allemand devient aussi la langue de la vie intime³⁰⁹. Quand il obtient enfin le poste de professeur à l'université pragoise (1849), il continue à enseigner en allemand comme tous ses collègues, mais propose aussi quelques cours en tchèque. Dès sa jeunesse, il devient le fidèle collaborateur de Josef Jungmann et participe volontiers à la création de la terminologie scientifique tchèque. Il diffuse les résultats de ses recherches dans les deux langues.

Le bilinguisme social implique un code comportemental complexe qui inclut également le choix des langues. Les textes écrits de l'époque nous renseignent sur des normes et dévoilent l'assymétrie entre le tchèque et l'allemand, ce dernier gardant toujours sa position de prestige. Le journaliste Karel Havlíček Borovský (1821 – 1856), qui s'adresse délibérément à ses lecteurs en tchèque, choisit l'allemand pour mener la correspondance avec son père. Comme note Nejedlý, « *bylo věci slušnosti, společenské zdvořilosti i rodinné úcty psát německy jakožto řeči obřadnější, než byla domácí čeština. Aspoň Havlíčkův otec byl by*

³⁰⁷ MICHEL, Bernand, 1995. Nations et nationalismes en Europe centrale : XIX^e – XX^e siècle. Paris : Aubier.

³⁰⁸ L'enseignement secondaire reste allemand jusqu'à 1848, l'enseignement universitaire jusqu'à 1882.

³⁰⁹ A noter que son fils cadet Karel Purkyně (1834 – 1868), l'un des plus grands peintres tchèques du XIX^e siècle, a tout sa vie la difficulté de parler le tchèque.

to přímo považoval za urážku, kdyby mu byl syn psal česky » (Nejedlý, 1925 : 145)³¹⁰. Ce code comportemental est par ailleurs aussi valable pour la communication orale dans les lieux publics, comme l'illustrent les dialogues de théâtre de l'époque. Ainsi, un aubergiste s'adresse en allemand à un nouveau client dont il ne connaît pas la langue maternelle.

Le prestige de l'allemand se confirme aussi par le recours délibéré au code switching, courant dans la bourgeoisie. Cette pratique langagière est documentée (et caricaturée) dans plusieurs textes littéraires de l'époque. Dans un roman d'Alois Jirasek, l'épouse d'un greffier parle ainsi à sa fille : *„Nein, ty musíš být královnou, Lotty. Wenn eine Dame schön sein soll, muss sie schön gewachsen sein, a to jseš ty, Lotty!* ³¹¹. Le linguiste Pavel Trost remarque que dans cette classe sociale, le code switching est motivé par la conviction que la conversation bilingue est plus distinguée qu'un simple dialogue en tchèque car l'allemand disposerait de moyens d'expression plus variés. De ce point de vue, le parler bilingue est en décalage avec les efforts des éveilleurs qui, en revanche, s'efforcent démontrer que les deux langues sont aussi riches et aussi précises. Pour les défenseurs de la cause tchèque, l'usage mixte des langues n'est alors plus une affaire de relâchement, de l'intimité. L'écrivain romantique Karel Hynek Mácha (1810 – 1836) écrit tous ses grands oeuvres littéraires en tchèque soutenu, dans une langue très soignée, dépouillée de toute influence allemande. Par contre, ses écrits intimes, comme ses carnets, portent des traces de son bilinguisme : rédigés a priori en tchèque, on y trouve de nombreux germanismes, des phrases isolées en allemand...

Il faut noter que l'émancipation tchèque ne se traduit pas immédiatement par le conflit entre les Tchèques et les Allemands de Bohême. Dans ses débuts, le mouvement national tchèque bénéficie du patriotisme territorial³¹² et ce sont des mécènes germanophones qui soutiennent aussi la publication des textes en tchèque. Cependant, plus l'identité est définie par la langue³¹³, plus la collaboration devient problématique, le nationalisme montant sur les

³¹⁰ C'était une affaire de bienséance, de savoir-vivre et de respect familial que d'écrire en langue allemande comme une langue de cérémonie, plus que le tchèque familial. Du moins, le père de Havlicek l'aurait-il considéré comme un outrage si son fils lui avait écrit en tchèque ((Nejedlý, 1925 : 145).

³¹¹ Nein, tu dois être reine, Lotty. Wenn eine Dame schön sein soll, muss sie schön gezeichnet sein, et c'est toi, Lotty.

³¹² Particulièrement la noblesse ne se résignait pas à une conception identitaire purement linguistique, ce qui faisait dire à un des ses représentants : « Je ne suis ni allemand ni tchèque, mais bohême. » MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin. P.256.

³¹³ En ce qui concerne les Tchèques, on estime que la phase C de l'éveil (généralisation de l'identité nationale) est atteinte dans les années 1860.

deux côtés. La formation du pré-Parlement de Francfort (1848) et les préparatifs d'une grande confédération germanique mettent les Tchèques en veille. La représentation politique tchèque réagit par la défense de l'austroslavisme. Elle voit l'avenir des pays tchèques en monarchie autrichienne, fédéralisée et multilingue où toutes les nations seraient valorisées au même titre. Car, comme le remarque Anne-Marie Thiesse, « la coexistence des langues et des nationalités *ne faisait pas problème dans le cadre de l'Empire, elle ne l'est plus dans le cadre d'un Etat-nation* » (Thiesse, 2001 :110)³¹⁴.

Les désaccords entre les Tchèques et les Allemands de Bohême se sont pleinement manifestés dans la seconde moitié du XIX^e siècle. La nouvelle constitution de 1867 veut ouvrir la voie à la tolérance linguistique en Cisleithanie³¹⁵. Le paragraphe 19 confirme l'égalité des nations et des langues et le droit de chaque nation à maintenir et à cultiver sa langue nationale. Dans les pays historiquement multinationaux, comme les pays tchèques, chaque individu aurait le droit à l'instruction dans sa langue maternelle et nul ne devrait être obligé d'apprendre la deuxième langue locale. Cependant, le sociolinguiste autrichien Stefan Michael Newerkla (2003)³¹⁶ observe que ces propositions bien intentionnées augmentent la tension dans la société, en séparant les locuteurs de langues différentes dès plus bas âge. Le droit à l'instruction en langue maternelle mène dans les communes mixtes à une compétition accrue entre les associations culturelles tchèques et germanophones. Toutes les tentatives de réformes linguistiques proposées vers la fin du XIX^e siècle, sont vouées à l'échec et provoquent même des réactions très violentes dans la société, tantôt du côté tchèque, tantôt du côté allemand. Les deux groupes linguistiques s'éloignent et se referment, de sorte que Catherine Horel en peut dire : « Le début du XX^e siècle voit une évolution très nette du pluriculturalisme vers le multiculturalisme : les cultures ne se mélangent plus et se contentent de cohabiter plus ou moins pacifiquement. Les communautés se referment, on ne fréquente plus les mêmes cafés(...) » (Horel, 2009 : 361)³¹⁷. La société tchèque évolue vers le « droit au monolinguisme » qui serait soutenue par la souveraineté nationale.

³¹⁴ THIESSE, Anne-Marie, 1999. La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XIX^e siècle. Paris : Seuil.

³¹⁵ Depuis l'avril 1867, la „Double monarchie austro-hongroise“ est divisée par la rivière Liethanie à Cisleithanie (Empire d'Autriche) et Transleithanie (Royaume d'Hongrie)

³¹⁶ NEWERKLA, Stefan Michael, 2003. Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách. In Bohemistyka, 2003, nr 1. Accessible en ligne : http://www.bohemistyka.pl/artykuly/2003/ART_Newerkla.pdf

³¹⁷ HOREL, Catherine, 2009. *Cette Europe qu'on dit centrale : des Habsbourg à l'intégration européenne, 1815-2004*. Paris : Beauchesne.

4.2. Au temps de l'Etat-Nation

4.2.1. Aménagements linguistiques dans la Première république (1918-1938)

« *Nám jazyk byl národním životem a, když my jsme toužili po tom, abychom se osvobodili ze staleté poroby, pak jsme to hlavně cítili také jako osvobození z poroby jazykové* ». ³¹⁸

Karel Kramář

L'Empire des Habsbourg n'a pas survécu à la Grande Guerre. Plusieurs pays renaissent de leurs cendres, entre lesquels la Tchécoslovaquie. Elle est construite sur le principe des „droits des peuples à disposer d'eux-mêmes“, proclamé pendant la guerre par les Alliés. Dans la Déclaration de l'Épiphanie (6 janvier 1918), les députés tchèques expriment leur vision du futur Etat-Nation qu'ils veulent construire sur le modèle des pays occidentaux : « *Notre nation réclame l'indépendance. Elle s'appuie sur son droit historique d'Etat et elle est tout à fait pénétrée du désir de pouvoir, en émulation avec les nations libres, contribuer dans un Etat souverain et démocratique, comprenant ses pays historiques et son rameau slovaque, au nouveau développement de l'humanité qui s'appuiera sur la liberté et la fraternité* » (cité d'après Marès, 2005 : 321)³¹⁹. L'indépendance tchécoslovaque est proclamée le 28 octobre 1918³²⁰ à Prague et officialisée par le Traité de Saint Germain le 10 septembre 1919.

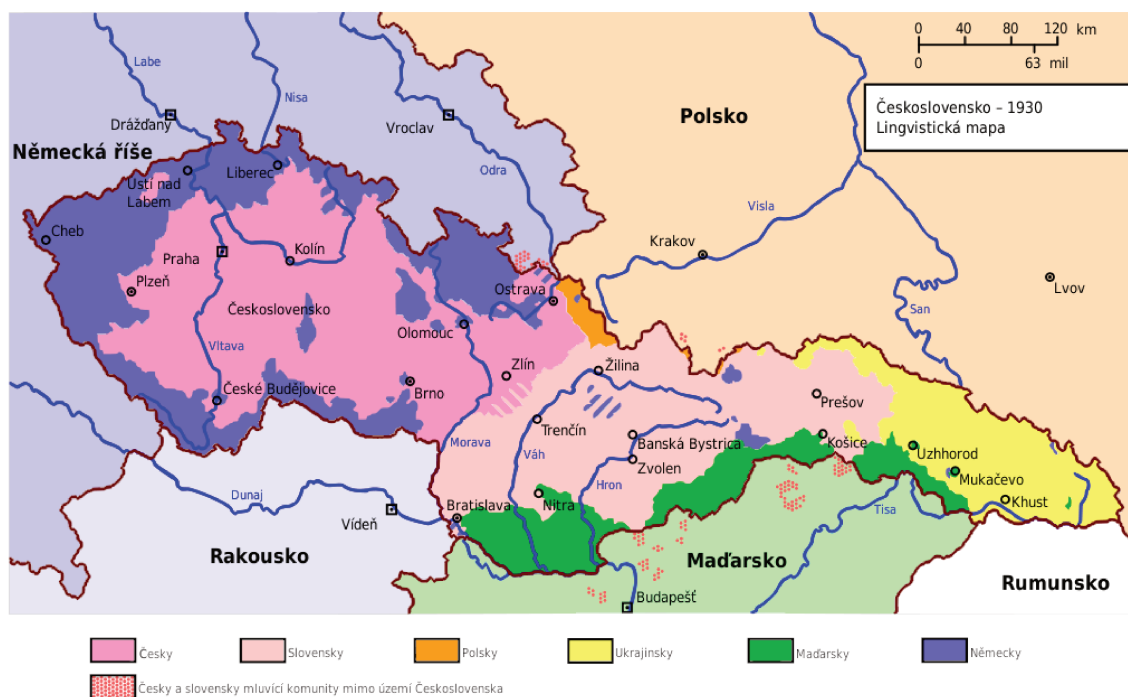
La Tchécoslovaquie occupe 21% du territoire de l'Empire austro-hongrois et comprend 25% de sa population. Elle est composée de trois parties (les pays tchèques, Slovaquie, Ruthénie subcarpatique) dont les histoires, ainsi que les compositions ethnique et linguistique, sont très différentes. Six langues principales sont parlées sur son territoire : tchèque, slovaque, allemand, hongrois, ukrainien, polonais. Ainsi, d'une certaine façon, la République tchécoslovaque hérite aussi du caractère multinational de l'Empire. Il n'est pas surprenant que l'organisation linguistique fasse partie des premières décisions négociées dans l'Assemblée nationale. La Loi sur la langue est adoptée le même jour que la Constitution à laquelle elle se réfère, et les deux textes entrent en vigueur simultanément, le 6 mars 1920.

³¹⁸ La langue représentait pour nous la vie de la nation et quand nous aspirions à nous libérer du joug centenaire, nous le ressentions d'abord et aussi comme la libération du joug linguistique.

³¹⁹ MARES, Antoine, 2005. Histoire de Tchèques et des Slovaques. Paris : Editions Perrin

³²⁰ Les Slovaques se joignent officiellement au nouvel Etat le 30 octobre 1918, par la Déclaration de Saint Martin de Turiec.

Figure 1 : Carte linguistique de la Tchécoslovaquie (situation en 1930)³²¹



Langues / pourcentage des locuteurs LM:

Tchèque	Allemand	Slovaque	Hongrois	Ukrainien	Polonais
50,2%	23,4%	15,3%	5,6 %	3,4%	0,6%

Lors des négociations de la Conférence de la Paix, la Tchécoslovaquie s'engage à donner les droits égaux à tous ses habitants, quelle que soit leur nationalité et langues parlées. Les accords signés à Paris et à Saint Germain en Laye constituent le point de départ de la politique linguistique tchécoslovaque et déterminent les mesures prises dans le domaine de la protection des minorités. Pourtant, il existe un décalage entre les propos tenus à la Conférence de Paix et l'organisation intérieure adoptée. En fait, dans le *Nóta o národnostním režimu v Česko-Slovenské republice*, le représentant tchécoslovaque à la Conférence de Paix, Edvard Beneš, explique que la Tchécoslovaquie prévoit d'instaurer une Constitution basée sur le

³²¹ Source :

https://cs.wikipedia.org/wiki/Prvn%C3%AD_republika#/media/File:Czechoslovakia_1930_linguistic_map_-_created_2008-10-30-

modèle multilingue suisse. A un autre moment³²², il promet l'usage égal du tchèque et de l'allemand dans l'administration. Mais finalement, l'Assemblée Nationale tchécoslovaque préfère constituer un „Etat-Nation“ centralisé, sur le modèle français. Une seule langue devient la langue officielle, à savoir la langue tchécoslovaque. Les autres ethnies acquièrent le statut des minorités nationales.

La législation tchécoslovaque respecte les exigences des Alliés quant à la protection des minorités nationales. Celles-ci sont formulées en fonction de seuils. Dans le cas tchécoslovaque, quand une minorité représente plus de 20% dans un district, les affaires administratives et juridiques peuvent être traitées dans la langue minoritaire en question. La loi permet alors de s'adresser à l'administration dans sa langue première à 94,28% de citoyens tchécoslovaque de nationalité allemande, à 90,12% de citoyens tchécoslovaques de nationalité hongroise et à 83,13% de citoyens tchécoslovaques de nationalité polonaise (Bartoš, 2011 : 61)³²³. En ce qui concerne l'enseignement, une école minoritaire est ouverte à partir de 40 élèves. La loi sur la langue déclare que l'enseignement de la langue tchécoslovaque pourrait être demandée par l'Etat. Mais il n'est pas imposé au niveau des écoles primaires, par contre il devient obligatoire dans les écoles secondaires. Vu la répartition géographique des minorités nationales en Tchécoslovaquie, il est certain que la loi donne à la majorité de leurs membres la possibilité d'employer leur langue maternelle et d'être scolarisé avec elle. En revanche, ceux qui vivent dans les districts n'atteignant pas le seuil, n'ont aucun droit particulier.

D'après le compte-rendu du comité constitutionnel, la solution adoptée dans la Constitution et dans la Loi sur la langue est prise afin d'assurer l'efficacité administrative : « *V demokracii a republice (...) běží o spravedlivou a dokonalou správu ; praktická potřeba, rychlost v úřadování a láce pro občanstvo jsou hlavním a vedoucím požadavkem* »³²⁴ (cité

³²² Le 20 mai 1919 à Paris, en répondant à la question du président de la Comité pour les nouveaux Etats, Berthelot.

³²³ BARTOŠ, Ondřej, 2011. Jazykové právo v první ČSR. Diplomová práce. Brno : Právnická fakulta Masarykovy univerzity.

³²⁴ Dans une démocratie et en république (...) il s'agit d'une gestion juste et parfaite ; le besoin pratique, la vitesse de l'administration et son coût moindre sont pour le citoyen des exigences primaires et directrices.

d'après Bartoš, 2011 : 45)³²⁵. Comme le remarque Bartoš³²⁶, avec six langues qui devraient être prises en considération en Tchécoslovaquie, la confédération sur le modèle suisse ne serait pas très efficace. Il semble pourtant que la rationalité n'est pas le seul mobile. Jaroslav Kučera souligne que le gouvernement tchécoslovaque adopte plusieurs mesures afin d'assurer une position privilégiée aux Tchèques et aux Slovaques. L'Assemblée nationale adopte à l'unanimité la résolution d'après laquelle « *Československá republika bude státem občansky i národnostně spravedlivým* » tout en ajoutant « *...vše to při vůdčím postavení československého národa a jeho jazyka* »³²⁷. Les grands corps de l'Etat soutiennent la vision de l'Assemblée nationale quand il déclare en mars 1919 que « *národní stát má právo uplatnit svůj národní charakter a menšiny nemohou nárokovat, aby v ohledu národním a zejména jazykovém byly ve všech směrech a naprosto postaveny na roveň příslušníkům národa československého* ».³²⁸

A noter que le préambule de la Constitution tchécoslovaque commence par la phrase « *my, národ československý* »³²⁹ et que c'est aussi au nom de la „nation tchécoslovaque“ que l'Assemblée nationale est formée³³⁰. Il n'y a que des Tchèques et des Slovaques qui y participent. Les représentants politiques des minorités nationales ne sont pas vraiment invités à prendre part aux négociations, de peur qu'ils puissent bloquer le vote de la Constitution. D'un autre côté, eux mêmes ne souhaitent pas y assister, expression de leur désaccord avec la création de la Tchécoslovaquie. Notamment les Allemands plaident en faveur de leur intégration à l'Autriche. Mais leur demande, difficilement réalisable pour plusieurs raisons, est refusée par la Tchécoslovaquie et par les Alliés.

Enfin, la solution adoptée par l'Assemblée nationale ne soutient pas la loyauté des minorités envers la Tchécoslovaquie, ce qui aura des conséquences graves dans les années

³²⁵ BARTOŠ, Ondřej, 2011. *Jazykové právo v první ČSR*. Diplomová práce. Brno: Právnická fakulta Masarykovy univerzity.

³²⁶ BARTOŠ, Ondřej, 2011, opus cité, p. 44.

³²⁷ Sur le plan de la citoyenneté et de la nationalité « La République tchécoslovaque sera(it) un État juste », tout en ajoutant « ... grâce à la position directrice nationale et linguistique tchécoslovaque. »

³²⁸ „Un État de nation a le droit de faire valoir son caractère national, et les minorités ne peuvent pas réclamer le fait que leurs positions, au regard de la nationalité et surtout de la linguistique, soient tout à fait les mêmes que les positions des membres de la nation tchécoslovaque. »

³²⁹ Nous, la nation tchécoslovaque.

³³⁰ *Politika československých vlád vůči národnostním menšinám 1918–1938*. L'auteur n'est pas mentionné, accessible en ligne : http://www.mzv.cz/file/637455/NAR_MENS_MONOGR_20_stran.pdf: RM04/01/10

1930, à la montée du nationalisme en Europe. Lors des élections de 1938, 97,32% de voix des Allemands de Bohême reviennent au parti nazi (NSDAP). Un demi million rejoint le parti³³¹ ce qui fait d'eux les plus solides soutiens au régime d'Hitler. A la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la représentation politique tchécoslovaque demande l'expulsion des Allemands de la Bohême. 2 800 000 de germanophones sont obligés de quitter le pays qui était leur patrie depuis des centaines d'années. C'est aussi la fin du bilinguisme social tchéco-allemand.

4.2.2. Bilinguisme tchéco-slovaque

Non seulement les minorités ne sont pas contentes de l'organisation linguistique de la Tchécoslovaquie, mais également les Slovaques se sentent écartés. Dans le traité de Pittsburg, signé pendant la Grande guerre (30/5/1918) entre les Tchèques et les Slovaques, la future république est présentée comme une fédération entre les deux nations. Avant l'adoption de la Constitution, le pays s'appelle d'ailleurs la République tchéco-slovaque et non pas la République tchécoslovaque. Mais la crainte des exigences de la population germanophone, plus nombreuse que les Slovaques dans le pays, amène la représentation politique tchécoslovaque à promouvoir une identité ethnique et linguistique métissée qui n'a en réalité pas de soutien. Malgré la proximité apparente entre le tchèque et le slovaque, les locuteurs de ces deux langues n'ont jamais partagé un sentiment d'appartenance à la même nation.

La langue tchécoslovaque, dont parle la législation, est donc une fiction juridique qui a pour l'objectif d'instaurer une seule langue officielle et administrative afin de donner à la Tchécoslovaquie le caractère d'un Etat-nation³³². Il est vrai que pour les Slovaques, très fortement magyarisés au XIX^e siècle, le concept de tchécoslovaquisme permet quand même de démarrer le processus d'émancipation nationale. Mais très vite, il est ressenti comme un nouvel obstacle. Le rejet de la langue tchécoslovaque est illustré par le refus de la réforme de l'orthographe slovaque, proposé en 1931. Œuvre commune des linguistes tchèques et slovaques, la nouvelle norme tente de rapprocher l'orthographe slovaque de celle du tchèque. La réforme est critiquée par la majorité d'écrivains et de journalistes slovaques et strictement

³³¹ Avec un taux d'adhésion 17,34% de la population, tandis que la moyenne sur toute l'Allemagne est estimée à 7,85%.

³³² En pratique, la conception voulait dire que dans la communication avec l'Etat, les citoyens peuvent librement employer les deux langues, les renvois en tchèque pouvant être répondus en slovaque ou le contraire.

repoussée par l'association *Matica slovenská* en 1932. En guise de réponse, une revue puriste *Slovenská reč* commence à paraître afin de propager la langue slovaque littéraire.

Egalement, l'argumentation déployée en faveur de la Tchécoslovaquie s'appuie principalement sur les événements historiques ne concernant que les Tchèques. Les slogans sur le renouvellement de l'Etat historique, sur le renouveau de la nation suite à la défaite de la Montagne Blanche (voir le chapitre 3.1.1.1.), les références aux valeurs de la réformation religieuse ne disent rien aux Slovaques. Leur contribution reste au second plan ce qui concourt à la montée du nationalisme slovaque dans les années 1930. Lors des élections en décembre 1938, 97,5% de voix exprimées reviennent au Parti de l'Unité nationale slovaque (SSNJ), construite sur les valeurs ultra-conservatoires catholiques et la demande de l'autonomie slovaque. Manipulé par Hitler, l'Assemblée provinciale de Bratislava proclame l'indépendance de la Slovaquie le 14 mars 1939. Mais l'Etat slovaque, fortement exploité par l'Allemagne nazie, perd progressivement le soutien de la population. Formé en 1943, le Conseil national slovaque regroupant toutes les forces antifascistes, aspire au rétablissement d'une Tchécoslovaquie qui respecterait l'égalité des Tchèques et des Slovaques.

A la fin de la Seconde Guerre Mondiale, le concept du „tchécoslovaquisme“ propagé dans la Première république (1918-1938) est définitivement rejeté par le Programme de Košice, adopté le 5 avril 1945, le lendemain de la formation du nouveau gouvernement tchécoslovaque. Dans la nouvelle Constitution, la Tchécoslovaquie est définie comme un Etat formé de deux nations distinctes, des Tchèques et des Slovaques³³³. Egalement, on ne parle plus de la langue tchécoslovaque, mais on reconnaît deux langues nationales : la langue tchèque et la langue slovaque. L'Etat développe une politique linguistique favorisant le bilinguisme. Les médias et l'enseignement y jouent un rôle crucial. Les émissions de télévision sont programmées dans les deux langues, avec des proportions obligatoires du tchèque en Slovaquie et du slovaque en République tchèque. Les statistiques montrent qu'en 1976, la Télévision tchèque diffuse 40% des émissions en slovaque et la Télévision slovaque 60% des émissions en tchèque³³⁴. Egalement, les textes en slovaque sont introduits dans les manuels scolaires tchèques et à l'inverse. Depuis les années 1950, les futurs enseignants du tchèque apprennent le slovaque lors de leur parcours universitaire et les élèves sont

³³³ Cependant, la vraie égalité n'est accordée aux Slovaques que par la proclamation de la fédération tchécoslovaque en 1969.

³³⁴ BUDOVIČOVÁ, Vera, 1979. *K teórii spisovného jazyka najmä z hľadiska medzijazykových vzťahov*. In *Z teórie spisovného jazyka*. Ed. J. Ružička. Bratislava: Veda, pp. 52 – 59.

sensibilisés à la confrontation des deux systèmes linguistiques. Le bilinguisme tchéco-slovaque devient ainsi quelque chose de naturel, quasiment inconscient pour les locuteurs des deux langues.

Après la disparition de la Tchécoslovaquie (1/1/1993), les relations entre les Tchèques et les Slovaques deviennent naturellement plus restreintes. Néanmoins, le tchèque étant désigné „langue compréhensible“ par la législation slovaque, son emploi continue à être autorisé dans la communication officielle en Slovaquie. Le tchèque peut donc être employé dans l’administration et dans les médias, plusieurs films étrangers sont d’ailleurs projetés dans les cinémas slovaques avec un sous-titrage en tchèque. La loi sur la langue (Zákon č. 318/2009, en vigueur du 1er septembre 2009) met fin à cette tolérance. Désormais, le slovaque est la seule langue officielle autorisée. Du côté tchèque, le paragraphe 16 du Règlement administratif détermine le tchèque comme langue administrative, toutefois le slovaque est aussi accepté. Mais toutes les émissions de télévision ou tous les films slovaques sont doublés en tchèque dès la séparation.

Les études démontrent que malgré une certaine proximité culturelle et la collaboration politique entre les deux pays, les nouvelles générations n’acquièrent plus l’intercompréhension accrue entre le tchèque et le slovaque et que celle-ci reste limitée aux générations grandissant en Tchécoslovaquie. Dans la société tchèque contemporaine, la notion de bilinguisme ne fait donc plus parti du quotidien et devient vite associée à des situations exceptionnelles.

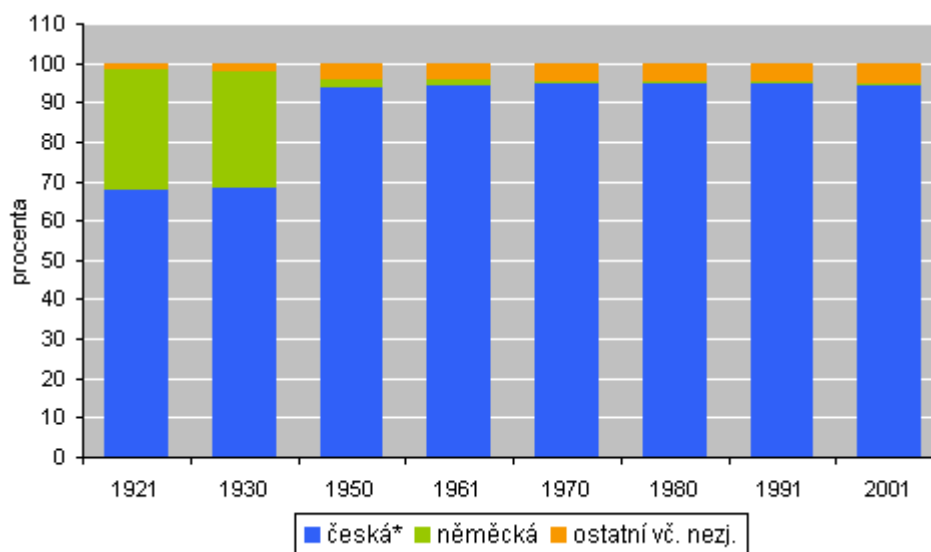
4.2.3. Etat-nation tchèque

La République tchèque, née le 1^{er} janvier 1993 de la dissolution de la Tchécoslovaquie, est un Etat-Nation dont la population est ethniquement et linguistiquement très homogène. Les données du Český statistický úřad (Office tchèque des statistiques) montrent que depuis l’expulsion des Allemands à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les Tchèques représentent plus de 90% d’habitants des pays tchèques³³⁵. L’évolution géopolitique après la fin de la Guerre froide ne change rien à cette proportion.

³³⁵ Depuis le recensement de 1950, chaque adulte déclare sa nationalité librement, d’après son sentiment d’appartenance. La langue maternelle, si elle est demandée, est objet d’une demande distincte. Les analyses du

Figure 2 : Population de la République tchèque (1921 – 2001)

Vývoj struktury obyvatelstva ČR podle národnosti v letech 1921 – 2001 (v %)³³⁶



* v letech 1991 a 2001 včetně národnosti moravské a slezské

Nationalité tchèque

Nationalité allemande

Autres nationalités

Néanmoins, une évolution est perceptible dans la composition de la population. Parmi les représentants des nationalités autres que tchèque, les Slovaques continuent à dominer³³⁷, leur nombre diminue cependant depuis la désintégration de la Tchécoslovaquie. En revanche, de nouvelles minorités deviennent quantitativement plus importantes, notamment les Ukrainiens, les Russes et les Vietnamiens. Ces trois nationalités embrassent $\frac{3}{4}$ des étrangers vivants en République tchèque. Český statistický úřad remarque également que le nombre de personnes ayant une double nationalité augmente et que 2,5% de la population recensée en 2011 déclare avoir plus qu'une langue maternelle. Ainsi, les données démographiques enregistrent des phénomènes liés à l'ouverture du pays après la fin de la Guerre froide et sa transformation que nous avons mentionnés dans le chapitre précédent : traditionnellement

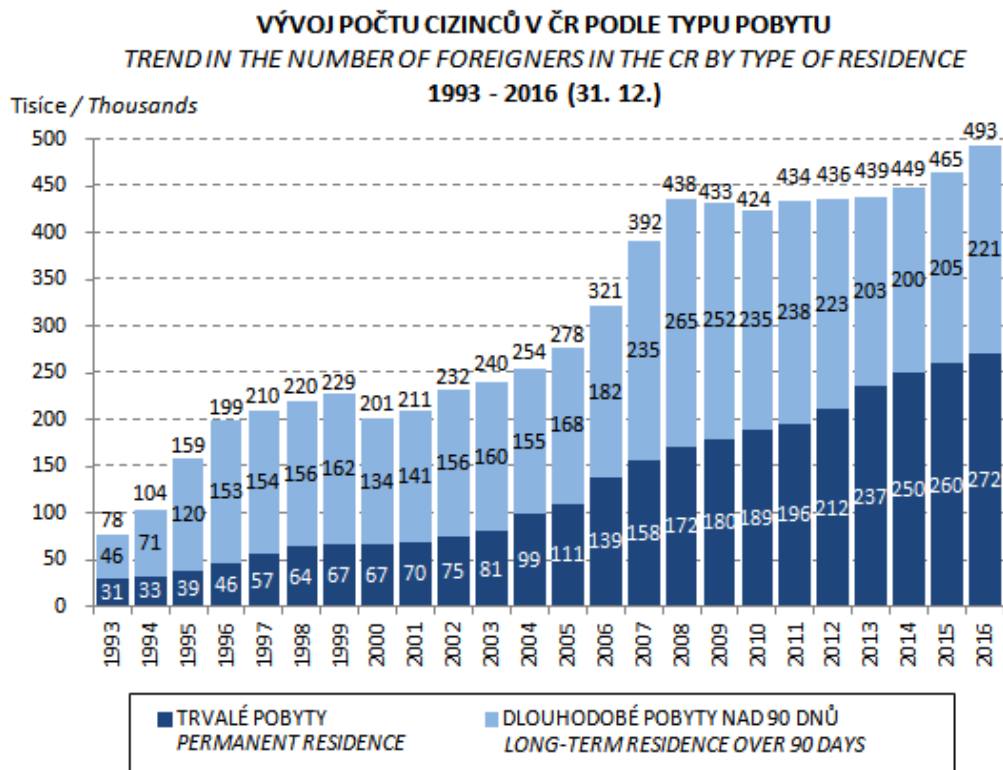
recensement du 2011 montrent que 98% des personnes ayant déclaré la nationalité tchèque indiquent le tchèque comme langue maternelle.

³³⁶Source : Český statistický úřad, https://www.czso.cz/csu/czso/narodnosti_v_cr_od_r_1921

³³⁷ Dans le recensement 2011, les Slovaques représentent 1,5% de la population. C'est la seule minorité qui dépasse 1%.

pays de départ, la République tchèque devient progressivement un pays d'accueil. Par ailleurs, depuis 1989, le thème de l'immigration préoccupe les médias et les hommes politiques tchèques beaucoup plus que l'expatriation des Tchèques.

Figure 3 : Les étrangers séjournant en République tchèque 1993 - 2016³³⁸



Dans la législation de la République tchèque, une place est accordée à la pluralité linguistique. D'ailleurs, le tchèque n'est nullement défini comme la langue officielle du pays. Il est néanmoins désigné comme la langue administrative et la langue d'enseignement par les lois respectives³³⁹. Depuis 2014, l'examen du tchèque fait partie de la procédure par laquelle les étrangers deviennent citoyens du pays. En même temps, la constitution de la République tchèque, notamment *Listina základních práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.)* garantit à chacun le droit de déclarer librement sa

³³⁸ Source : site web du Český statistický úřad, <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

³³⁹ Pour la langue administrative: *Správní řád*, pour la langue d'enseignement: *Školský zákon*.

nationalité³⁴⁰ et de cultiver sa langue et sa culture. La législation tchèque autorise les membres des minorités nationales reconnues³⁴¹ employer leur langue en communication administrative et prévoit l'existence des écoles minoritaires. Egalement, la République tchèque ratifie la Charte européenne des langues régionales et minoritaires le 15 novembre 2006. Dans son cadre, 5 langues bénéficient des conditions spécifiques de protection sur le territoire de la République tchèque : le polonais, le slovaque, l'allemand, le romani et le croate de Moravie³⁴².

Les documents officiels relatifs aux minorités nationales abordent la problématique des droits minoritaires, linguistiques et autres, mais ne font pas d'allusions aux situations de bi-/plurilinguisme. Il en est de même pour la scolarisation des enfants, appelés « enfants / élèves-étrangers » dans les documents du Ministère de l'Éducation. Les textes législatifs soulignent surtout le droit de tous les enfants séjournant sur le territoire tchèque, quelle que soit leur situation administrative et leur origine ethnique, à la scolarisation en République tchèque. Les mesures prises par le Ministère de l'Éducation sont particulièrement orientées vers l'acquisition de la langue tchèque, en tant que langue de scolarisation. Dans ce contexte, un nouveau terme émerge dans le milieu éducatif : « *žák s odlišným mateřským jazykem* » (élève de langue maternelle différente). D'après le rapport de l'inspection scolaire, il désigne les élèves « *jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka výuky, tedy v případě České republiky od jazyka českého* »³⁴³. Le terme caractérise ainsi l'élève non pas par son statut administratif (citoyen ou non de la République tchèque) mais par sa situation linguistique au foyer.

Le rapport de l'inspection scolaire spécifie les catégories d'élèves : « *Jde tedy o děti a žáky s cizí státní příslušností, kteří doma hovoří odlišným jazykem, a o děti a žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Do této druhé skupiny pak můžeme zahrnout např. členy migrantských rodin s českým občanstvím, potomky krajanů navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti*

³⁴⁰ Nous rappelons que le terme « nationalité » (narodnost) est utilisé au sens d'origine ethnique, les citoyens de la République tchèque peuvent ainsi être de nationalités différentes : tchèque, slovaque, polonaise, vietnamienne...

³⁴¹ Minorités nationales reconnues en République tchèque (situation en 2017) : biélorusse, bulgare, croate, hongroise, allemande, polonaise, tzigane, russe, ruthène, grecque, slovaque, serbe, ukrainienne, vietnamienne

³⁴² Source: site web du Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/16806dc1e9>

³⁴³ En français : « dont la langue maternelle est différente de la langue de scolarisation, c'est-à-dire de la langue tchèque dans le cas de la République tchèque ». Česká školní inspekce : Tematická zpráva. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha, září 2015.

z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, děti z národnostních menšin a pod. »³⁴⁴

Il s'agit donc des enfants étant en contact avec plusieurs langues dans leur vie quotidienne, y compris les enfants de la diaspora tchèque, pour lesquels la dénomination « enfants plurilingues » serait envisageable. Privilégier le terme « élève de langue maternelle différente » relève du choix de mettre en avant l'orientation de l'action pédagogique envisagée en priorité, à savoir l'acquisition de la langue de scolarisation à laquelle l'épithète « différente » fait directement allusion. Cette priorité trouve des échos également dans le domaine de la didactique du tchèque comme en témoignent l'essor du secteur de l'enseignement du tchèque pour les étrangers³⁴⁵, ainsi que l'introduction des modules optionnels « l'enseignement du tchèque langue étrangère » dans la formation des futurs enseignants ou bien l'introduction récente de la notion du « tchèque langue seconde » dans la terminologie disciplinaire.

Si la notion de bi-/plurilinguisme est peu fréquente dans les documents traitants des situations des « élèves de langue maternelle différente », elle est davantage explicitée dans les textes du Ministère de l'Éducation concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école. Associé à la politique linguistique du Conseil de l'Europe, le bi-/plurilinguisme est appréhendé comme une innovation de l'enseignement scolaire des langues vivantes, notamment de l'anglais, de l'allemand, du français, de l'espagnol et de l'italien. Depuis 2006, Národní ústav pro vzdělávání (*Institut national pour l'éducation*) œuvre en promotion de la didactique intégrée des langues en primaire et en secondaire³⁴⁶. D'après les statistiques du ministère de l'Éducation, dans le secteur public, il existe de nos jours 16 lycées bilingues³⁴⁷ et

³⁴⁴ Il s'agit des enfants et des élèves, citoyens d'un pays étranger qui parlent une autre langue au foyer, ou bien des enfants citoyens de la République tchèque pour lesquels le tchèque est la langue seconde et non pas la langue maternelle. Nous pouvons inclure dans le second groupe par exemple les membres des familles des migrants ayant obtenu la nationalité tchèque, les enfants des compatriotes tchèques qui reviennent en République tchèque après un long séjour à l'étranger, les enfants des familles bilingues où la langue dominante est autre que le tchèque, les enfants des minorités nationales etc.

³⁴⁵ Notons par exemple la fondation de l'association des enseignants du tchèque langue étrangère Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) en 2003.

³⁴⁶ Par exemple, l'Institut distribue gratuitement dans les écoles publiques les brochures *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ* et *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Implementace CLILu do české školy* pour familiariser les enseignants avec l'enseignement bilingue et la méthode CLIL.

³⁴⁷ Les lycées bilingues ont deux langues d'enseignement. Généralement, leur fonctionnement est basé sur la convention bilatérale avec le pays respectif qui détache aussi les enseignants. Il existe 3 lycées anglais, 3 lycées allemands, 4 lycées français, 5 lycées espagnols et 1 lycée italien.

62 lycées qui utilisent la méthode CLIL en République tchèque³⁴⁸. Dans le secteur privé, on peut trouver également des écoles maternelles et primaires qui proposent des parcours en langues étrangères, le plus souvent en anglais. Egalement, quelques écoles internationales telles que English International School Prague ont leurs filiales dans le pays. Ainsi, la notion de bi-/plurilinguisme est dans le milieu éducatif tchèque essentiellement réservée à l'enseignement des langues de prestige dans les établissements scolaires, publics ou privés.

³⁴⁸ ZÍTKOVÁ, Pavlína, 2016. Studium na *dvojjazyčném gymnázium se vyplatí*. Hospodářské noviny ze dne 4/4/2016. <https://archiv.ihned.cz/c1-65231260-studium-na-dvojjazycnem-gymnaziu-se-vyplati>

4.3. Bi-/plurilinguisme et le milieu diasporique

4.3.1. Ecoles tchécoslovaques à l'étranger

4.3.1.1. Conception pédagogique et politique

„Škola má povinnost vštípiti dětem přesvědčení a nutnost, že musí uměti oba jazyky, mateřský i jazyk spoluobčanů, jeden z povinnosti a citu, druhý pro úspěšný život.“³⁴⁹

Dr. Josef Folprecht

Vers la fin des années 1920, 2 000 000 de Tchèques et de Slovaques (=1/5 de Tchèques et de Slovaques) vivent à l'étranger. Seulement 17,5 % d'eux sont des citoyens tchécoslovaques ce qui veut dire que la diaspora est majoritairement formée des descendants des migrants des siècles précédents. Dans la monarchie danubienne, peu de contacts existent entre la société tchèque et les expatriés ; les relations entretenues ne dépassent généralement pas le cadre familial. En revanche, la Tchécoslovaquie démocratique mène une politique active envers la diaspora, conçue comme une partie inséparable de la nation qui ne devrait pas être négligée. La priorité est donnée à la transmission de l'identité ethnique et culturelle, notamment par le biais de l'éducation scolaire (Brouček – Grulich, 2009 : 23)³⁵⁰. Dans l'atmosphère tendue des années 1930, le premier président de l'Institut tchécoslovaque étranger Jan Auerhan³⁵¹ souligne le caractère pacifique de l'action : les minorités tchèques à l'étranger sont (et doivent être) loyales envers les Etats où ils vivent. Le mouvement minoritaire devrait concerner exclusivement les domaines linguistique et culturel³⁵².

Pour Auerhan, le droit d'avoir des écoles minoritaires est l'un des acquis fondamentaux de l'époque moderne. Son enjeu consisterait en démocratisation de l'enseignement. En s'appuyant sur les principes didactiques établis par Comenius (1592 -

³⁴⁹ Le devoir de l'école est de faire comprendre aux enfants la conviction et la nécessité d'apprendre les deux langues, la langue maternelle et celle des concitoyens, l'une par obligation et l'autre pour réussir sa vie.

³⁵⁰ BROUČEK, Stanislav, GRULICH, Tomáš, 2009. Domáci postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918 - 2008). Praha : Public History.

³⁵¹ Jan Auerhan (1880 – 1942) fut le président de l'Office tchécoslovaque des statistiques et également le premier président de l'Institut tchécoslovaque de l'étranger (ČSUZ) à Prague, fonction qu'il exerça jusqu'à l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur les communautés tchèques à l'étranger et fut rédacteur du trimestriel Nous à l'étranger.

³⁵² AUERHAN, Jan, 1935. České jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají ke staré vlasti. Praha : Orbis.

1670), Auerhan défend l'opinion que « *vyučování jazykem mateřským je metodou přirozenou, jedine správnou a jedine účelnou* »³⁵³(Auerhan, 1935 : 29).³⁵⁴ Son argumentation sous-entend que les enfants issus de la minorité parlent le tchèque au foyer : la scolarisation en tchèque (au moins au début du parcours) devrait leur faciliter l'accès au savoir. Dans cette perspective, le statut social de la langue maternelle de l'élève est indifférent. D'après Auerhan, toutes les langues connues des enfants, y compris les parlers vernaculaires ou les langues régionales, ont leur place à l'école.³⁵⁵

Si, d'un côté, la scolarisation en langue minoritaire est présentée comme un droit moderne qui contribue à l'égalité des chances pour tous les enfants, elle peut également être exposée comme un engagement entre la diaspora et la nation. Docteur Josef Folprecht (1879 – 1950), président de la Section scolaire de l'Institut étranger tchécoslovaque et inspecteur des écoles tchécoslovaques à l'étranger, explique dans ses travaux³⁵⁶ les enjeux que l'enseignement en langue minoritaire représentent pour les communautés tchèques à l'étranger et pour le peuple tchèque lui-même.

Depuis l'Eveil national (voir le chapitre 4.1.2.), on considère que le sentiment d'appartenir à une nation dépend fortement de l'identité linguistique de l'individu. Egalement, on valorise la fidélité à ses origines ethniques et linguistiques. Josef Folprecht suit la même perspective quand il dit : « *Jazyk přese všecko jiné tvrzení zůstane ještě dlouho základem národní bytosti, na němž se buduje další trvání národa. ... U většiny našich krajanů nebylo a není otázkou, zda mají jazyk svůj zachovávat, čili nic. Pokládali to za samozřejmou věc, jako*

³⁵³ L'enseignement en langue maternelle est une méthode naturelle, la seule qui soit bonne et la seule qui soit rationnelle.

³⁵⁴ AUERHAN, Jan, 1935. *České jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají ke staré vlasti*. Praha : Orbis.

³⁵⁵Pour cela, il critique les opinions du ministre français de l'Education de Monzie qui interdit tous types d'usage des langues régionales (breton, basque etc.) dans les écoles françaises. D'après Auerhan, l'argumentation de Monzie (la connaissance d'une langue régionale n'aide nullement une meilleure connaissance de français et n'apporte pas de culture supplémentaire) montre qu'il n'a pas compris la problématique.

³⁵⁶ Les citations qui suivent sont tirées des ouvrages suivants :

FOLPRECHT, Josef, 1932. Jazyk – ochrana národnosti. In *Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách*. Pp. 9-14. Praha: Školský odbor při Československém zahraničním ústavě.

FOLPRECHT, Josef, 1937. *Československé školské obce v evropském zahraničí*. Praha : Československý ústav zahraniční.

pokládali za jisté, že ztráta jazyka je prvním krokem ke ztrátě národnosti a tím také první úhonou mravní a škodou na charakteru »³⁵⁷ (Folprecht, 1932 :13).

Dans le même esprit hérité des Eveilleurs, Folprecht définit en terme du devoir la transmission de la langue et de l'appartenance nationale : « ... je zachování jazyka a národnosti první a nejdůležitější povinností všech lidí, tedy i vysvěhovalců a krajanů v cizině. »³⁵⁸ (Folprech, 1932 : 14). Dans ce processus, il accorde un rôle très important à la famille. C'est aux parents, notamment à la mère, de faire survivre la nation, c'est-à-dire la langue maternelle : « *Rodina a hlavně matky v poměru k sobě i ke škole nesmějí nikdy zapomenuti, že národ neumírá, dokud jazyk žije* »³⁵⁹ (Folprecht, 1937 : 25). Vivre à l'étranger n'y change rien : « *Není omluvy pro ztrátu jazyka v cizině* »³⁶⁰ (Folprecht, 1937 : 25). Cependant, il est conscient des difficultés de l'éducation bilingue familiale. D'après lui, le rétrécissement des situations de communication et les traits de parlars bilingues dans le répertoire verbal des parents peuvent amener l'enfant à croire que sa langue maternelle est moins riche et moins exacte que la langue d'environnement. Pour Folprecht, le danger est d'autant plus grand que les communautés tchèques à l'étranger sont généralement formées des classes populaires : des paysans, des artisans, des ouvriers.

C'est alors l'école qui devrait venir au secours des familles : « *Ale je tu potřebí školy, která povede k jinému nazírání a spolu s činností lidově-výchovnou ukáže dětem i krajanům samotným, že mateřský jazyk i kultura mateřské země stojí za to, aby byly pěstovány a že z nich vzejde i prospěch. Ovšem nejpřednější věcí jest, aby cit, láska a přirozená povinnost k mateřskému jazyku a k mateřské kultuře byly posilovány duševními a slibnými kulturními dary, které děti z československých škol přinášejí sobě i rodičům a které vzbudí u rodičů a i u dalších generací hrdost na vlastní školu* »³⁶¹ (Folprecht, 1937 : 22).

³⁵⁷ Malgré tant d'autres thèses, la langue restera encore longtemps le fondement de „l'être national“ sur laquelle est construite la pérennité nationale. ... La plupart de nos compatriotes ne se posaient jamais, et ne se pose toujours pas, la question s'il faut conserver la langue maternelle ou non. C'est l'évidence même pour eux que la perte de la langue maternelle est le premier pas vers la perte de l'appartenance nationale et, par conséquent, la première chute morale et le premier échec du caractère.

³⁵⁸ Conserver sa langue et sa nationalité, c'est la première et la plus importante obligation des personnes, c'est-à-dire aussi des émigrés et des compatriotes vivant à l'étranger.

³⁵⁹ « La famille, et surtout la mère vis à vis d'elle-même ainsi que par rapport à l'école, ne doit jamais oublier que la nation ne meurt jamais tant que la langue vit. »

³⁶⁰ „Il n'y a pas d'excuse à perdre sa langue à l'étranger“

³⁶¹ Mais ici, il y a un réel besoin d'une école qui conduirait à une autre manière de voir les choses et, par de simples activités pédagogiques, elle montrerait aux enfants ou même aux originaires adultes que la langue

Les écoles à l'étranger jouent, de ce point de vue, un rôle plus important que les établissements scolaires se situant dans la patrie : « [škola]Má v krajanstvu větší význam než v mateřském národě, neboť jest z nejdůležitějších zařízení, která udržují krajany v souvislosti s národností a s jazykem »³⁶² (Folprech, 1937 : 25). L'absence de l'enseignement scolaire en langue nationale peut coûter cher à la diaspora car à long terme, celle-ci risque de disparaître par le processus d'assimilation au milieu environnant. « Péče o školu je u našich krajanů péčí o budoucnost »³⁶³ (Folprecht, 1937 : 11). L'avenir mentionné est avant tout moral et touche à l'éducation des masses car la perte de l'école peut entraîner l'assimilation et la disparition de la communauté.

Mais en accord avec la politique linguistique tchécoslovaque, Josef Folprecht souligne également que le devoir d'un migrant ou d'un membre de la minorité nationale est bien double. Il doit non seulement conserver ses origines mais aussi – et avant tout – s'intégrer dans la société environnante et s'approprier la langue de sa nouvelle patrie : « Poznati v cizí zemi kulturu jejího národa a naučiti se jeho jazyku, je povinností vystěhovalcovou, při čemž však první jeho povinností jest udržeti jazyk i kulturu svoji vlastní. V těchto dvou povinnostech jest obsažena celá demokratická idea menšinová moderní doby (a jedině touto demokratickou upřímností a loyaltou dá se důležitá a nebezpečná otázka zahraničních menšin řešiti s nadějí na úspěch, aby nebyla dále příčinou neshod, nepřátelství, neštěstí lidstva, válek) »³⁶⁴. En aucun cas, l'école ne doit pas éveiller un nationalisme aveuglé qui se tournerait contre le pays dans laquelle la minorité vit : « národ se nesmí stavět nad stát, škola musí vésti žáky k naprosté loyaltě k státu, v němž žijí, ať jsou jeho státními příslušníky či nikoliv »³⁶⁵.

maternelle et la culture du pays d'origine valent la peine d'être cultivées et qu'elles apportent un bénéfice. Le plus important, c'est que le sentiment positif, l'amour et le respect naturel envers sa langue maternelle et envers sa culture maternelle soient renforcés par de prometteurs apports intellectuels et culturels, offerts aux enfants et aux parents par l'intermédiaire de ces écoles tchécoslovaques, ce qui éveillerait chez ces derniers et chez les générations suivantes la fierté d'avoir pu suivre « sa propre école ».

³⁶² (L'école) a, chez les compatriotes, une plus grande importance que dans leur propre pays car elle fait partie des principaux dispositifs qui offrent aux originaires la connexion avec leur pays et leur langue.

³⁶³ Chez les compatriotes soigner leur école signifie soigner leur avenir.

³⁶⁴ Découvrir, dans un pays étranger, sa culture et sa langue, est une nécessité pour un émigré. Néanmoins, son premier devoir est de garder sa propre culture et sa propre langue. Ces deux obligations renferment toute idée démocratique des minorités des temps modernes (et c'est uniquement par cette sincérité et cette loyauté démocratique qu'on peut résoudre, avec l'espoir de gagner, la question importante et dangereuse des minorités étrangères, pour éviter les futures causes de désaccords, d'antagonisme, de malheurs humains ou des guerres).

³⁶⁵ La nation ne doit jamais surpasser l'État, l'école doit conduire ses élèves à une loyauté absolue envers l'État où ils vivent, qu'ils soient ses citoyens (qu'ils appartiennent à cet État) ou pas.

Folprecht souligne que la loyauté au pays de séjour est primordiale, quelle que soit sa politique envers la minorité. Celle-ci est d'ailleurs rarement généreuse : « *je nutno ostatně vždy míti na paměti, že menšina jazyková není v žádném státě živlem vítaným* »³⁶⁶ (Folprecht, 1937 : 16).

Nous aimerions nous arrêter sur un détail : les raisons évoquées par Folprecht soient toujours de nature collective. Ce n'est pas pour l'épanouissement individuel mais pour le bonheur de la nation, voire de l'humanité que les membres de la diaspora deviennent bilingues. Les valeurs évoquées concernent toujours un patriotisme partagé. « *Odnárodňováním nebo utonutím v cizím národě ztrácí menšina vedle úhony vlastní možnost, zúrodňovati psychologii cizího národa svými osobitými vlastnostmi a tím spláceti cizmu národu a zemi dluh za pohostinství, (možnost obživy a druhý lepších existenčních podmínek)* »³⁶⁷ (Folprecht, 1937 : 16). L'école doit participer à la renommée de la minorité tchèque à l'étranger : « *škola musí připravovati naše krajany k tomu, aby zachovájice národnost, byli platnými občany cizího státu, aby mu byli co nejprospěšnější a aby obyvatelstvu cizího státu přinášeli vzor práce* »³⁶⁸ (Folprecht, 1937 : 24). Il critique l'intelligentsia qui semble être le moins loyale envers la diaspora et qui, malgré un succès relatif individuel, provoque l'affaiblissement de la communauté : « *Málokterý inteligent jest úplně přijat do cizího národa a vždy trpí na charakteru. Škody, které se tím krajanstvu působí, jsou vždy větší a hlubší, než prospěch, byť u jednotlivce co nejznačnější* »³⁶⁹ (Folprecht, 1937 : 20).

Dans cette conception, le bilinguisme des expatriés est vu comme un sous-produit des deux objectifs principaux à atteindre : s'intégrer dans le nouvel environnement tout en gardant

³⁶⁶ De toute façon, il faut néanmoins admettre que, dans aucun État, une minorité linguistique n'est un élément très souhaitable.

³⁶⁷ Par la perte de l'appartenance à sa nation ou par l'immersion dans une nation étrangère, la minorité perd ses propres moyens de fertiliser la psychologie de cette nouvelle nation (étrangère), la fertiliser par ses propres qualités originales et, de cette manière, rendre à cette nation étrangère, à son pays d'accueil, sa dette pour son hospitalité (pour la possibilité de subsistance et, souvent, pour de meilleures conditions de vie)

³⁶⁸ L'école doit préparer nos compatriotes à ce qu'ils deviennent des habitants valables et utiles à l'État étranger qui les accueille et que leur travail serve d'exemple aux habitants de cet État d'accueil, tout en gardant leur propre nationalité.

³⁶⁹ Peu d'intellectuels se sentent pleinement accueillis dans un pays étranger et leur caractère en souffre à chaque fois. Les préjugés que les compatriotes subissent sont toujours plus grands et plus profonds, malgré tous les bénéfices, importants pour certains particuliers.

sa particularité nationale. L'apprentissage en / de deux langues demande plus d'efforts que la scolarisation monolingue. Cependant, le bilinguisme et le biculturalisme qui en découlent ne sont pas vus comme un fardeau mais comme un atout supplémentaire. Comme toujours, les savoir-faire sont perçus par rapport à leur utilité pour la collectivité nationale. « Také československému zahraničnímu žákovi působí učení mnohem větší námahu, než žákům ve vlasti. ... A přece mají na druhé straně jistou výhodu před žáky škol ve vlasti. Dává jim ji právě jejich znalost dvou jazyků, jejich vlastního i státního jazyka země, v níž žijí, a jejich obeznamení se s dvěma národními kulturami. A to činí pro nás naše zahraniční krajanů velmi cennými. Zvláště studovaná inteligence, obeznamená důkladně s dvěma jazyky a dvěma kulturami, je velkým kulturním obohacením národa, neboť v dnešní době každému národu musí velmi záležeti na tom, aby mezi svými příslušníky měl co možno nejvíce takových, kteří dokonale ovládají různé cizí jazyky a jsou důkladně obeznamenáni s kulturou, s životem a s poměry jiných národů »³⁷⁰(Auerhan, 1932 : 23).

Les deux auteurs, Jan Auerhan et Josef Folprecht, soulignent que les locuteurs du tchèque ne sont pas très nombreux dans le monde. Ainsi, l'apprentissage d'autres langues, notamment celles de grande diffusion, devrait avoir une place importante dans leur formation. De toute façon, la maîtrise des langues paraît indispensable dans le monde du XX^e siècle. Mais en même temps, l'école doit veiller à ce que le peuple tchèque n'affaiblisse pas en perdant ceux qui se sont expatriés. Cultiver un sentiment d'appartenance à la diaspora, à la nation est un rôle très important attribué à l'école : « U národa nesvětového jazyka má škola v cizině úkol jiný, nebo lépe řečeno, tato škola vzala si za úkol něco jiného, než u národa jazyka světového. Ona zachovává a má zachovávat národní sílu, která jest. Nemajíc podkladu mocenského, musí vzbuzovat radost krajanů nad sebou, lásku k sobě. Její žáci musí býti naplněni přilnavostí národní, takřka bratrskou, která jest bohatá na vzpomínky neutuchající po celý život »³⁷¹ (Folprecht, 1937 : 24). Quel que soit le type de l'école, elle doit créer des

³⁷⁰ Lors de son apprentissage, l'élève tchécoslovaque à l'étranger est exposé à un effort plus grand que son collègue dans son pays ... Et pourtant, d'un autre côté, il en tire un bénéfice par rapport à son collègue du pays. Il reçoit en même temps l'apprentissage de deux langues, celle de sa patrie et celle du son pays d'accueil, ainsi que les deux cultures nationales. Ce qui rend ces compatriotes extérieurs très précieux à nos yeux. Surtout les intellectuels érudits, possédant bien les deux langues et les deux cultures, deviennent un grand enrichissement pour leur pays d'origine car aujourd'hui, chaque pays doit tirer parti d'avoir en son sein le plus possible de personnes qui maîtrisent les différentes langues étrangères et qui connaissent parfaitement la culture, la vie et la situation ailleurs.

³⁷¹ Pour le pays dont la langue n'est pas une langue « mondiale », l'école à l'étranger a une autre vocation, ou plutôt, dans sa situation, l'école comprend sa vocation autrement. Sa vocation consiste à éveiller une « attirance patriotique ». Elle ne se fonde pas sur une posture d'autorité mais elle doit éveiller la joie des compatriotes de

relations amicales et solidaires, des réseaux qui permettent à la diaspora de continuer à exister.

4.3.1.2. Typologie des écoles tchécoslovaques à l'étranger

Fonder une école tchécoslovaque à l'étranger n'a jamais été une chose très simple, pense Josef Folprecht. Tout d'abord, la diaspora tchèque étant très dispersée, il est souvent difficile de centraliser les élèves concernés dans un seul établissement scolaire. Ensuite, les politiques éducatives des pays diffèrent beaucoup et ne favorisent pas toujours l'enseignement en / de la langue minoritaire³⁷². Le troisième obstacle peut venir des familles : le nombre d'heures hebdomadaires étant élevé par l'apprentissage d'une langue supplémentaire, les parents craignent la surcharge des enfants. Ce facteur est différemment lu dans le milieu urbain et dans le milieu rural où les aspirations éducatives des parents ne sont pas identiques.

Josef Folprecht distingue deux types principaux des écoles tchécoslovaques : école complémentaire (doplňovací škola) et école intégrale (úplná škola). Pour lui, l'école intégrale, privée ou publique, est celle où toutes les matières de la scolarité obligatoire sont dispensées en langue tchèque ou slovaque. Les écoles complémentaires proposent soit un parcours bilingue (modèle de maintien ou modèle paritaire), soit un simple cours de langue et de civilisation tchèques ou slovaques que les élèves fréquentent en dehors du temps scolaire. Partant de ses propos, nous proposons de distinguer quatre types de parcours possibles que nous appelons : enseignement complémentaire, enseignement de maintien, enseignement paritaire et enseignement intégral. Nous pouvons résumer les particularités de chaque type dans le tableau suivant.

retrouver quelque chose de leur pays d'origine, éveiller l'amour patriotique. Les élèves d'une telle école doivent vivre cette adhésion patriotique presque comme une fraternité, une adhésion patriotique riche des heureux souvenirs que les élèves garderont toute leur vie.

³⁷² Folprecht dit même : « Péče o školu byla vždycky určitým bojem / Soins de l'école a toujours été une bataille.

Tableau n°2 : Typologie des écoles tchécoslovaques à l'étranger

	Parcours complémentaire	Parcours de maintien	Parcours bilingue	Parcours intégral
Langue(s) de l'enseignement	Tchèque	Tchèque (niveau CP, CE1-2) ; La langue du pays ensuite	Tchèque et la langue du pays (50 : 50 tout au long de la scolarité)	Tchèque pour la majorité des matières ; langue du pays pour quelques disciplines
Spécificité	Enseignement limité à 3 matières : langue et littérature tchèques, histoire et géographie de la Tchécoslovaquie, chant	A partir de la 3e année de scolarisation, le tchèque est présent en tant que matière et langue d'enseignement pour l'histoire et la géographie de la Tchécoslovaquie, parfois aussi pour le cours du chant.	Deux enseignants de LM différentes qui collaborent afin d'aider les élèves de comprendre le contenu de l'enseignement.	En principe, les matières sont enseignées en tchèque. Le pays d'accueil impose le nombre d'heures de la langue du pays et de son histoire-géographie (matières enseignées en langue du pays).
Permet d'assurer la scolarité obligatoire	NON	OUI	OUI	OUI (pour certaines écoles privées, avec un examen final effectué dans une école publique)
Pays concernés	France, Yougoslavie,	Roumanie, Pologne...	France („écoles libres“), Pologne...	Yougoslavie, Autriche, Pologne, ...

Les écoles de même type ne sont pas exactement pareilles dans divers pays, tout dépend des contrats bilatéraux et de la législation scolaire et minoritaire dans chaque pays. De façon générale, Jan Auerhan estime que les pratiques se penchent vers une scolarisation bilingue, où la langue dominante prend trop de place : « S výjimkou Rakouska a snad SSSR nejde o školy čistě československého vyučovacího jazyka, nýbrž o školy smíšené. Při tom věnuje se skorém všude státnímu jazyku a tak zvaným „nacionálním předmětům“ v státním

jazyce vyučovaným příliš mnoho času na úkor vyučování v jazyku mateřském »³⁷³. Mais il semble que les parents, notamment dans le milieu urbain, sont plutôt favorables à cette évolution. Par exemple, en Yougoslavie, la loi impose l'introduction de la langue du pays au plus tard en 3e année de la scolarisation ; ce qui convient aux familles dans le milieu rural. En revanche, dans le milieu urbain les familles souhaitent l'introduction du serbo-croate dès la première année car ils le jugent indispensable pour la suite de la scolarisation des enfants.

Quoi qu'il en soit, l'enseignement de / en tchèque à l'étranger est un instrument très important pour la politique tchécoslovaque. Comme le dit Folprecht, *„jedním z úkolů školy a lidové výchovy v cizině jest buditi lásku a náklonnost ciziny k našemu národu a k Československému státu“*³⁷⁴ (Folprecht, 1937 : 24). D'après lui, l'école doit présenter aux étrangers tout ce qui est le meilleur de la culture tchécoslovaque, ainsi que la qualité du système éducatif tchécoslovaque. Tout en montrant le respect pour le pays d'accueil, sa vocation ultime est devenir une vitrine de la jeune république, un vrai ambassadeur de la Tchécoslovaquie dans le monde.

4.3.2. Politique linguistique de la République tchèque

Dans les années 1990, la Tchécoslovaquie, de nouveau démocratique, et plus tard la République tchèque reviennent vers une politique active envers la diaspora. Le soutien apporté à l'éducation contient des éléments connus de la Première république : l'envoi du matériel pédagogique, le détachement des enseignants, les séjours linguistiques et méthodologiques dans les pays tchèques pour les membres de la diaspora, les conférences ... La conception sous-jacente reste-elle alors la même ? Il n'est pas simple d'apporter une réponse. Les textes aussi explicites comme ceux de Jan Auerhan et de Josef Folprecht, cités dans le sous-chapitre précédent, n'existent pas aujourd'hui à notre connaissance. Les documents produits par l'Etat traitent de l'organisation matérielle et financière de l'aide mais n'expliquent pas les objectifs recherchés ni ne donnent une vision idéologique de l'action.

³⁷³ A l'exception de l'Autriche et peut-être de l'URSS, ce ne sont pas des écoles où l'enseignement se ferait exclusivement en tchèque. L'enseignement est dispensé en 2 langues. De plus, on consacre trop de temps à l'enseignement de la langue du pays et aux matières « nationales » du pays d'accueil au détriment de l'enseignement en tchèque.

³⁷⁴ « L'une des vocations de l'école à l'étranger et de son éducation populaire est d'éveiller l'affection et la sympathie du pays d'accueil envers notre nation et envers l'État tchécoslovaque. »

Plusieurs institutions nationales agissent dans le domaine, dont les plus importantes sont le Ministère des Affaires Etrangères et le Ministère de l'Education, notamment son organisation contributive Maison de la collaboration étrangère (DZS). Ensemble, les deux ministères gèrent la mise en œuvre du Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger, l'instrument de base de la politique linguistique tchèque à l'étranger. Simultanément, le rôle de plus en plus important est joué par le secteur associatif, d'ailleurs très actif aussi dans la Première république. Parmi les associations qui agissent sur le champ, c'est *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières) qui tient une place dominante.

4.3.2.1. Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí (Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger)

Le Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger³⁷⁵, réalisé par le Ministère des Affaires Etrangères et par le Ministère de l'Education, est l'instrument le plus complexe dont la République tchèque dispose afin de promouvoir l'enseignement de la langue tchèque à l'étranger. Son objectif principal est défini ainsi : „*Primárním cílem je i nadále šířit a udržovat český jazyk a kulturu za hranicemi České republiky*“³⁷⁶.

Les racines du programme sont posées dans les années 1990, lors du rapatriement des compatriotes tchèques du Kazakhstan (1995 – 2000). Il a été repensé et considérablement enrichi en 2005, l'objectif étant de créer un programme suffisamment complexe afin de pouvoir bénéficier d'un financement interministériel. Dans sa version actuelle, le programme embrasse les formes du soutien suivantes : « *podporu krajanských komunit v zahraničí, realizovanou prostřednictvím vzdělávacích programů, spolkových kulturních projektů, programů opravy a údržby krajanských objektů a dalšího českého kulturního dědictví v zahraničí, zajištění výuky českého jazyka a reálií pro děti zahraničních Čechů, zajištění výuky českého jazyka a literatury v zahraničí (lektoráty bohemistiky)* »³⁷⁷.

³⁷⁵ Document accessible en ligne : <http://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/>

³⁷⁶ L'objectif premier est de continuer à diffuser et à maintenir la langue et la culture tchèques en dehors des frontières de la République tchèque.

³⁷⁷ Le soutien des communautés de compatriotes à l'étranger, réalisé par les programmes instructifs, par les projets culturels associatifs, par les programmes de la reconstruction et de l'entretien des objets immobiliers des compatriotes et d'autre héritage culturel tchèque à l'étranger; l'organisation de l'enseignement de la langue et de

Le soutien de l'enseignement du/en tchèque dans le milieu diasporique à l'étranger se réalise alors sous deux formes : la fourniture des manuels et d'autres matériaux pédagogiques et l'envoi des enseignants de la République tchèque dans les communautés à l'étranger. Le Programme prévoit également les bourses pour la formation des compatriotes sur le territoire de la République tchèque. En plus des bourses d'étude dans les universités tchèques, deux cours spécifiques ont régulièrement lieu pendant les vacances d'été. Il s'agit de cours de langue à Dobruška (Bohême de l'Est) et de cours de méthodologie de l'enseignement à Prague, les deux organisés par l'Institut de langues et d'études préparatoires de l'Université Charles. Le premier est conçu en 1990, lors du rapatriement des compatriotes de l'Ukraine. Depuis, la bourse gouvernementale permet tous les ans à 60 adultes³⁷⁸ de perfectionner la maîtrise de la langue tchèque pendant 4 semaines de l'été. Le second cours voit le jour en 2008. Il dure 2 semaines et tous les ans, la bourse est accordée aux 20 participants. Son objectif est de contribuer à la formation des enseignants du tchèque issus de la diaspora.

Le financement des postes d'enseignants à l'étranger renoue avec la tradition du détachement des enseignants pratiquée dans la Première république (1918 – 1938). Cette forme de soutien est particulièrement appréciée dans la diaspora. Dans un premier temps, les bénéficiaires furent majoritairement les descendants des migrants tchèques, nés à l'étranger. Dans les années 1990, les enseignants sont envoyés quasi exclusivement dans les communautés issues de la migration économique du XIX^e siècle, dans les localités où l'enseignement minoritaire en tchèque est une tradition. Les premières destinations sont situées notamment au Balkan (Roumanie, Croatie, Serbie) et dans les pays de l'ex Union soviétique (Ukraine, Russie). Dans deux de ces pays (Roumanie, Croatie), les écoles minoritaires tchèques où les élèves accomplissent leur obligation scolaire, existent depuis les années 1920. Depuis les années 2000, les enseignants travaillent également dans les communautés tchèques en Argentine, au Paraguay et au Brésil. La diaspora sud-américaine est issue principalement de la migration économique de l'entre-deux-guerres.

la civilisation tchèques pour les enfants des Tchèques vivant à l'étranger, l'organisation de l'enseignement de la langue et de la littérature tchèques à l'étranger (les lectorats des études tchèques).

³⁷⁸ L'âge minimal requis est 18 ans.

La nouvelle conception du soutien de la diaspora *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí*³⁷⁹, formulée par le ministère des Affaires Etrangères en 2011, propose de modifier les orientations mises en place. Le texte souligne l'importance de l'enseignement du tchèque en tant que lien avec le pays d'origine³⁸⁰ et il le classe en premier lieu parmi les priorités à long et moyen terme. Mais les auteurs constatent que le dispositif existant n'est pas satisfaisant : trop tourné vers les communautés traditionnelles, dont les membres sont les descendants des émigrés tchèques, il ne reflète nullement les besoins des Tchèques qui s'expatrient actuellement. Pour combler cette lacune, le ministère décide d'envoyer les enseignants aussi dans des pays anglosaxons dont les communautés sont formées majoritairement par les vagues de migrations plus récentes.

En 2016/2017, 14 enseignants financés par le Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger sont répartis dans 10 pays.

Tableau n° 3 : Répartition des enseignants envoyés à la diaspora en 2016/2017

Europe :	Croatie (2), Roumanie (2), Serbie (1), Russie (1), Ukraine (2)
Amérique du Sud :	Argentine et Paraguay (2), Brésil (2)
Amérique du Nord :	Etats-Unis (1)
Océanie :	Australie et Nouvelle Zélande (1)

Les auteurs de la nouvelle conception de la MAE envers la diaspora mentionnent également qu'un nouvel instrument du soutien de l'enseignement de / en tchèque à l'étranger apparaît, convenable notamment aux Tchèques nouvellement expatriés. Il s'agit du projet *Česká škola bez hranic / Ecole tchèque sans frontières* que les auteurs de la conception

³⁷⁹ *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí*, approuvée le 28 juin 2011. Document accessible en ligne : http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/koncepce_vztahu_mzv_k_cekum_v_zahranici.html

³⁸⁰ On y dit littéralement : « *Důležitou součástí práce ZKZ je podpora výuky českého jazyka a českých reálií, což prohlubuje vztah se zemí původu* » / « Une partie importante du travail du département ZKZ est le soutien de l'enseignement de la langue et de la civilisation tchèques ce qui approfondit la relation avec le pays d'origine ».

conseillent vivement de soutenir et dont ils voient surtout trois avantages : la spontanéité de la création, la qualité de l'enseignement, le coût peu élevé.³⁸¹

4.3.2.2. Réseau transnational de l'Ecole tchèque sans frontières

Le projet de *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières) est né à Paris de l'initiative de l'association Entracte en France en 2003 (voir aussi le chapitre 5.3.). En 2009, une association éponyme est créée à Prague afin de coordonner les activités des écoles associatives créées sur le modèle parisien. Elles forment un réseau des écoles complémentaires qui « nabízejí výuku češtiny a českých realit pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi ČR jako doplnění každodenního vzdělání, které děti českého původu získávají v zahraničních školách »³⁸².

Actuellement, 45 associations qui proposent des cours pour les enfants, adhèrent au réseau. On les trouve surtout dans de grandes villes et notamment dans celles que Saskia Sassen caractérise par l'épithète « globales » (Londres, Paris, Frankfurt am Main, New York...). Leur localisation reflète aussi les tendances migratoires actuelles des Tchèques : elles sont les plus nombreuses dans les pays anglosaxons et germanophones. Les enseignants sont recrutés localement et payés par les associations (s'ils ne sont pas bénévoles). Cependant, depuis 2013, deux enseignants financés par le Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger sont aussi envoyés dans les écoles inscrites dans le réseau *Česká škola bez hranic*. Concrètement il s'agit de Chicago (U.S.A.) et en Australie / en Nouvelle Zélande.

En 2016/17, les écoles du réseau *Česká škola bez hranic* / *Ecole tchèque sans frontières* se trouvent dans 19 pays.

³⁸¹ « Přínosem tohoto projektu je spontánnost vzniku, nastavení vysokých standardů výuky a jeho malá finanční náročnost. » Source : *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí*, approuvée le 28 juin 2011.

Document accessible en ligne :

http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/koncepce_vztahu_mzv_k_cechum_v_zahranici.html

³⁸² ... qui « proposent l'enseignement de la langue et de la civilisation tchèques derrière les frontières de la République tchèque pour les enfants âgés de 18 mois à 15 ans afin de compléter l'instruction scolaire que les enfants d'origine tchèque reçoivent dans les écoles étrangères ».

Source : Site web de l'association *Česká škola bez hranic* : <http://www.csbh.cz/>. Consulté le 15/08/2015.

Tableau n° 4 : Répartition des écoles associées au réseau *Česká škola bez hranic*

Europe	Allemagne (7), Autriche (1), Belgique (1), Bulgarie (1), Danemark (1), Espagne (2), France (1), Grande Bretagne (4), Grèce (1), Irlande (1), Islande (1), Italie (4), Pologne (1), Portugal (1), Suisse (3).
Amérique du Nord	Etats-Unis (11)
Océanie	Australie (1), Nouvelle Zélande (2)
Afrique	Egypte (1)

Le réseau est associé à la mobilité contemporaine des Tchèques et l'association *Česká škola bez hranic* se présente en tant que porte-parole des familles expatriées après 1989 qui sont majoritairement citoyennes de la République tchèque et dont les enfants ont souvent la double nationalité. Inspirée par les modèles anglo-saxons, l'association est la première à introduire dans le milieu diasporique tchèque les concepts absents jusqu'à là, tels que l'éducation bilingue ou l'enseignement immersif. Egalement, les conférences organisées tous les ans à Prague permettent aux expatriés de discuter de leurs problèmes ainsi que de les présenter aux hommes politiques tchèques. Parmi celles qui sont les plus négociées, il y a l'organisation de l'obligation scolaire des enfants - citoyens de la République tchèque grandissant à l'étranger.

En 2008, au moment de notre entrée sur le terrain de notre recherche doctorale, *Školský zákon (La loi sur la scolarité)* exige que chaque enfant – citoyen de la République tchèque soit scolarisé à partir de 6 ans et ceci pendant neuf ans³⁸³. La scolarisation se fait dans l'école de secteur ou dans un autre établissement scolaire d'après le choix des parents, à condition qu'il soit enregistré dans les registres officiels de l'Etat. Si l'enfant séjourne à l'étranger (temporairement aussi bien que de façon permanente), la scolarisation obligatoire peut être effectuée dans le pays du séjour. Mais dans ce cas, l'enfant doit être simultanément inscrit aussi dans une école enregistrée dans les registres officiels de l'Etat et passer des examens de passage tous les deux ans. Généralement, l'examen est composé des épreuves de langue et de littérature tchèques et d'histoire et de géographie des pays tchèques mais le choix

³⁸³ La scolarisation est obligatoire aussi pour les étrangers qui séjournent sur le territoire tchèque plus que 90 jours.

définitif des matières dépend du directeur de l'établissement scolaire dans lequel l'enfant est inscrit.

Ce système semble compréhensible dans le cas des familles qui séjournent de façon permanente en République tchèque et qui décident s'expatrier temporairement (les diplomates, les employés des multinationales etc.) ou décident d'envoyer leurs enfants à l'étranger pour un séjour linguistique temporaire. Ainsi, les élèves ne perdent pas contact avec leur établissement scolaire de base dans lequel ils reviendront ultérieurement. Egalement, le système des examens de passage les oblige à travailler les matières qui ne sont pas enseignées dans les écoles étrangères, comme l'histoire ou la littérature tchèques, et dont la maîtrise est nécessaire pour passer à un degré supérieur dans le système d'enseignement en République tchèque (les examens d'entrée au lycée, le baccalauréat...). Mais les exigences introduites par la Loi de la Scolarité semblent difficiles à être appliquées par les familles qui ne sont pas domiciliées en République tchèque, qu'ils s'agissent des couples tchèques vivant à l'étranger ou des couples mixtes. Pourtant, la loi ne fait pas de différence – si l'enfant a la nationalité tchèque, y compris les cas de la double nationalité, il devra suivre une (seconde) scolarité en République tchèque.

A Paris, la présidente de l'association Entract en France, Lucie Slavikova-Boucher, elle-même en couple mixte et mère de deux enfants, propose aux parents dans la même situation de se réunir pour faire venir les examinateurs en France. Egalement, elle lance un projet de l'école complémentaire, appelée *Česká škola bez hranic* qui propose des cours pour les matières demandées aux examens. Aussi, grâce à son initiative, en 2008, un groupe de travail est constitué au ministère de l'Education et au ministère des Affaires étrangères de la République tchèque, avec la participation des Centres tchèques et de l'association *Česká škola bez hranic* qui devient ainsi le porte-parole principal des familles concernées par la problématique.

En 2012, l'amendement de la Loi sur la scolarité rend les examens de passage facultatifs. Désormais, les élèves ont le droit de les passer, si la famille le souhaite, mais ils n'y sont pas obligés. En 2015, le ministère accepte la proposition de l'association *Česká škola bez hranic* et introduit dans la loi la notion du *poskytovatel vzdělávání v zahraničí* (*dispensateur de l'instruction à l'étranger*). Celui-ci est un sujet de droit étranger qui signe une convention avec le ministère de l'Education de la République tchèque. Il acquiert ainsi le

droit de délivrer l'attestation qui égale le bulletin de notes délivrés par les écoles enregistrées dans les registres officiels de l'Etat de la République tchèque.

Pour devenir *poskytovatel vzdělávání v zahraničí* (*dispensateur de l'instruction à l'étranger*), l'organisme doit accepter les engagements suivants :

(6) Smlouvu ... lze uzavřít, pokud poskytovatel vzdělávání v zahraničí doloží předpoklady pro poskytování vzdělávání občanům České republiky po stránce personální a materiální. Smlouva podle věty první vždy obsahuje

a) závazek poskytovatele vzdělávání v zahraničí poskytovat vzdělávání občanům České republiky, kteří plní povinnou školní docházku mimo území České republiky, v souladu s kapacitními, personálními a materiálními podmínkami poskytovatele vzdělávání v zahraničí,

*b) závazek poskytovatele vzdělávání v zahraničí poskytovat takové vzdělávání podle písmene a), jehož obsah, cíle a metody odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, a to v rozsahu upraveném ve smlouvě ...*³⁸⁴

Autrement dit, le *poskytovatel vzdělávání v zahraničí* (*dispensateur de l'instruction à l'étranger*) s'engage à dispenser l'enseignement dans les matières définies par la Convention. Généralement, il s'agit de la langue et de la littérature tchèques et de l'histoire et de la géographie des pays tchèques. Les matières doivent être enseignées d'après le programme valable dans les classes correspondantes en République tchèque. Entre 2013 et 2017, sept sujets signent la Convention avec le ministère de l'Education. Tous appartiennent au réseau des écoles complémentaires coordonnées par l'association *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières). Six se trouvent dans les grandes villes européennes : à Paris, à Londres, à Genève, à Frankfurt am Main, à Wien, à Madrid. Une école a son siège aux Etats-Unis, en Californie (San Jose).

³⁸⁴ (6) La convention ... peut être conclue si le dispensateur de l'enseignement à l'étranger justifie les conditions dans lesquelles l'instruction aux citoyens tchèques est offerte, sur les plans personnel et matériel. Selon la première phrase, la convention contient toujours :

- a) l'engagement du dispensateur de l'instruction à l'étranger d'accorder l'instruction aux citoyens de la République tchèque qui accomplissent leur scolarité obligatoire hors du territoire de la République tchèque, en accord avec les conditions matérielles, conditions d'aptitude du personnel du dispensateur de l'enseignement à l'étranger.
- b) l'engagement du dispensateur de l'instruction à l'étranger d'accorder cette instruction selon l'alinéa a), dont le contenu, buts et méthodes correspondent au programme cadre de l'instruction de base, ceci selon l'étendue définie dans La convention...

Le dernier amendement de *Školský zákon (La loi sur la scolarité)* entre en vigueur à la rentrée 2017. Il supprime la dernière obligation : l'inscription de l'enfant scolarisé à l'étranger dans un établissement scolaire enregistré dans les registres officiels de l'Etat de la République tchèque. Désormais, tous les actes obligatoires il y a encore dix ans, deviennent optionnels. D'après le ministère de l'Education, la République tchèque donne ainsi la liberté de choix aux parents expatriés. S'ils le souhaitent, ils peuvent scolariser leurs enfants seulement à l'étranger³⁸⁵. Mais en même temps, ils ne perdent pas le droit à une double scolarité (dans le pays de séjour et en République tchèque). Ils peuvent inscrire leurs enfants à une école complémentaire conventionnée à l'étranger (*poskytovatel vzdělávání v zahraničí / dispensateur de l'instruction à l'étranger*) ou dans un établissement scolaire en République tchèque. La législation actuelle leur garantit que dans le second cas, leur demande ne peut pas être refusée.

Dans la dernière version de la loi sur la scolarité (*Školský zákon*), l'éducation scolaire des enfants tchèques vivant à l'étranger est traitée dans le même paragraphe que celui des enfants étrangers scolarisés en République tchèque. Les législateurs rapprochent alors les deux groupes d'élèves, de même que les didacticiens qui parlent des « élèves de langue maternelle différente » (voir le chapitre 4.2.3.). Cette nouvelle appellation qui implique un nouveau regard aura-t-elle aussi des retombées dans l'organisation de l'enseignement diasporique ?

4.3.2.3. Tendances dans l'enseignement diasporique

L'enseignement de / en tchèque à l'étranger n'étant pas analysé de façon détaillée dans aucun document ministériel, nous devons nous appuyer sur les indices indirects pour se faire une vision de son orientation.

Nous pouvons tout d'abord revenir à la typologie des écoles tchèques à l'étranger, basée sur la classification faite par Jaroslav Folprecht dans les années 1930. Serait-elle encore pertinente aujourd'hui ?

³⁸⁵ Dans ce cas, les parents doivent néanmoins envoyer une lettre au ministère de l'Education de la République tchèque. Ils déclarent sur l'honneur que leur enfant accomplit l'obligation scolaire à l'étranger.

Tableau n°5 : Typologie des écoles tchèques à l'étranger

	Parcours complémentaire	Parcours de transition	Parcours bilingue	Parcours intégral
Langue(s) de l'enseignement	Tchèque	Tchèque (niveau élémentaire) La langue du pays ensuite (roumain)	Tchèque et la langue du pays (allemand) tout au long de la scolarité	Tchèque pour la majorité des matières
Spécificité	Enseignement limité à 3 matières : langue et littérature tchèques, histoire et géographie des pays tchèques	A partir de la 6 ^e année de scolarisation, le tchèque est présent en tant que matière.	Teamteaching (deux enseignants présents dans les cours)	En principe, les matières sont enseignées en tchèque, excepté le croate (langue du pays), obligatoire dès la 1 ^{ère} année de la scolarisation
Permet d'assurer la scolarité obligatoire dans le pays de séjour	NON	OUI	OUI	OUI
Pays concernés	France, Allemagne, Angleterre, Croatie, Russie, Etats-Unis ...	Roumanie	Autriche	Croatie

Le tableau montre que les quatre types de parcours établis dans les années 1920-30 continuent à exister, cependant avec une autre forme du parcours bilingue où les langues sont moins séparées aujourd'hui. La dernière ligne laisse à voir que l'évolution va de plus en plus vers le parcours complémentaire, le seul vraiment productif aujourd'hui. Les établissements scolaires où le tchèque serait l'une des langues de l'enseignement et qui sont intégrés dans le système scolaire du pays de séjour (parcours de maintien, parcours bilingue et parcours intégral) disparaissent progressivement. Aujourd'hui, ce type de formation existe seulement dans 3 pays (la Roumanie, l'Autriche et la Croatie) et dans les trois, il a été présent déjà dans la période de l'entre-deux-guerres. En Roumanie et en Croatie, il s'agit d'écoles publiques minoritaires et dans les deux pays, leur nombre a diminué par rapport aux années 1920-30.

Egalement en Autriche, l'école privée bilingue Komenský à Vienne est la dernière école du réseau de 25 écoles tchécoslovaques existantes dans ce pays avant la Seconde Guerre mondiale.

La disparition des modèles d'enseignement bilingue au profit du parcours complémentaire mériterait notre attention. Les cours complémentaires représentent en fait une forme de l'enseignement extensif des langues, aujourd'hui considéré comme l'un des moins efficaces pour le maintien des langues minoritaires³⁸⁶. Cette évolution nous mène à nous interroger à quel point les phénomènes modernes liés à la mondialisation, la mobilité accrue et les technologies nouvelles, changent réellement les attitudes envers une diversité linguistique au sein d'un Etat-nation. Egalement Dominique Schnapper appelle à la prudence quant à « une opposition simple entre sociétés nationales et société transnationale » (Schnapper, 2001 : 32)³⁸⁷, en se demandant : « *Aujourd'hui, ... l'affaiblissement du pouvoir de l'Etat-nation et du patriotisme national ont donné un sens positif aux comportements et aux identifications liées à l'existence des diasporas. Mais la rupture est-elle aussi totale qu'elle apparaît au premier abord ?* » (Schnapper, 2001 : 11)³⁸⁸. Il nous semble légitime de nous poser les mêmes questions concernant l'organisation de l'enseignement diasporique tchèque. Bénéficie-t-il des conditions plus favorables que dans la période de l'entre-deux-guerres ? Le transnationalisme lui a-t-il apporté un nouvel élan ?

Dans la politique linguistique éducative de l'Etat tchèque, la prise en considération de nouvelles formes de la mobilité a apporté une autre dichotomie. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les hommes politiques ont commencé à distinguer entre les « compatriotes » et les « Tchèques vivant à l'étranger » pour souligner que la migration des pays tchèques n'est pas juste un phénomène du passé. Cette distinction est reprise aussi dans les documents traitant de l'enseignement de / en tchèque à l'étranger. On parle des « *tradiční komunity / communautés traditionnelles* » d'un côté et des « *děti zahraničních Čechů / enfants des Tchèques à l'étranger* » d'un autre. Par ailleurs, ce deuxième groupe est en même temps appelé « enfants bilingues » par l'association *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières).

³⁸⁶ Voir par exemple le commentaire de Christine Hélot (2007) quant à l'enseignement des langues régionales en France.

³⁸⁷ SCHNAPPER, Dominique, 2001. *De l'Etat-nation au monde transnational. Du sens et e l'utilité du concept de diaspora*. In Revue Européennes des Migrations Internationales. 2001 (17) 2. Pp. 9-36

³⁸⁸ Ibidem.

Cette dichotomie est assez visible dans la façon dont on organise les rencontres et la formation des enseignants. Depuis 2009, l'association *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières) organise tous les ans à Prague *Týden češtiny v zahraničí*, un haut lieu de rencontre des pédagogues du réseau. Le programme intègre une offre de formations soit spécifiques, préparées sur mesure, soit plus générales, orientées à la didactique du tchèque. Généralement dans la même période, les enseignants envoyés à l'étranger par l'Etat tchèque sont aussi invités à Prague. Mais leur rencontre est organisée séparément et les deux groupes ne se croisent pas. Egalement les participants du cours méthodologique pour les enseignants de la diaspora à l'Université Charles de Prague, boursiers du gouvernement tchèque, sont divisés en deux groupes définis à partir du même principe : *učitelé u tradičních krajanských komunit (výuka dospělých) a pedagogové v Českých školách bez hranic a školách podobného typu (výuka dětí)*³⁸⁹. On pourrait dire que la répartition suit l'orientation officielle. Pourtant, le commentaire entre parenthèses nous semble surprenant, vu la tradition des écoles minoritaires dans les pays des communautés „traditionnelles“. Cela voudrait-il dire que les enseignants travaillant avec les enfants dans ces pays-là n'ont pas besoin d'être formés ? Ou que la formation proposée par les didacticiens de *Česká škola bez hranic* (l'Ecole tchèque sans frontières) et de l'Université Charles ne leur conviendrait pas ? Sur quels critères définit-on leurs besoins ? Et a-t-on raison parler des enfants bilingues dans la diaspora en France mais ne pas utiliser la même dénomination pour les élèves des institutions diasporiques en Croatie ou en Russie ?

³⁸⁹ En français : les enseignants auprès des communautés traditionnelles (cours pour les adultes), les enseignants de *Česká škola bez hranic* et d'autres écoles similaires.

Source: Program metodického kurzu 2017. En ligne: <http://ujop.cuni.cz/kurz/metodicky-kurz-cestiny-jako-ciziho-jazyka-pro-vyucujici-z-krajanskych-komunit>

PARTIE III

TERRAINS DE RECHERCHE ET CHOIX METHODOLOGIQUES

CHAPITRE 5

TERRAINS DE RECHERCHE

Inscrire notre recherche dans une démarche sociodidactique revient à partager la position des chercheurs tels que Marielle Rispaïl, Michel Dabène ou Philippe Blanchet : l'appropriation des langues est à concevoir dans la largeur des pratiques langagières des acteurs sociaux ainsi que des représentations que ces derniers ont d'elles.³⁹⁰ En ce sens, une recherche didactique ne peut pas se limiter à la seule analyse de la situation de classe. Il est nécessaire pour le chercheur de prendre en considération d'autres situations sociales dans lesquelles interagissent les différents acteurs de l'enseignement-apprentissage qui, par ailleurs, ne sont pas non plus délimités par le « seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant » (Rispaïl, Blanchet, 2011 : 65)³⁹¹. Autrement dit, une étude de la situation d'enseignement / apprentissage demande inévitablement de l'inscrire dans un tissu contextuel permettant la prise en compte des variations linguistiques, (inter-)culturelles, politiques et d'autres. Nous pouvons aussi dire avec Robert Galisson et Christian Puren qu'« une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume assez bien la démarche » (Galisson, Puren, 1999 : 77)³⁹².

Quand Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet rappellent que « toute recherche sociodidactique *commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent* » (Rispaïl, Blanchet, 2011 : 66)³⁹³, ils incitent à la contextualiser. Jeannot-Fourcaud, Delacroix et Poggi (2014) remarquent que les notions de terrain et de contexte se trouvent au cœur des travaux rattachées à la sociodidactique. La

³⁹⁰ Voir par exemple BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : Editions des archives contemporaines.

³⁹¹ In Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : Editions des archives contemporaines.

³⁹² GALISSON, Robert, PUREN, Christien, 1999. Formation en question. Paris : Clé International.

³⁹³ In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : Editions des archives contemporaines.

contextualisation didactique, c'est-à-dire la « prise en compte active des contextes » (Rispaïl, Blanchet, 2011 : 66)³⁹⁴ dépasse et transforme la démarche ouverte par les approches communicatives dans les années 1970-80, qui visait la contextualisation des interactions enseignées et apprises dans la classe. Dans la perspective plus large, la contextualisation didactique consisterait à étudier « *les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de formation dans lesquelles le contexte propre de la situation didactique interfère avec d'autres éléments qui lui sont plus ou moins extérieurs. Dans cette perspective, le contexte est décrit comme l'ensemble des paramètres internes et externes, qu'ils soient de nature linguistique, socio-culturelle, socio-historique, géologique, climatique etc., dans lequel se déroule la situation d'enseignement/apprentissage* » (Jéannot-Fourcaud, Delacroix et Poggi, 2014 : 24)³⁹⁵.

Pour ces raisons, nous commençons l'étude de nos terrains de recherche par la contextualisation de ceux-ci dans le sens le plus large. Rappelons que notre étude de terrain s'articule autour de quatre institutions diasporiques qui se trouvent dans trois pays (Croatie, France, Russie) ou plus précisément dans trois localités bien délimitées : communes de Daruvar et de Končnice, agglomération parisienne, ville de Novorossiisk et ses banlieues. En Croatie, il s'agit de deux établissements scolaires publics inscrits dans le programme de l'enseignement minoritaire : *Česká základní škola Jana Amose Komenského Daruvar* et *Česká základní škola Josefa Růžičky Končnice*. A Paris, l'association Entract a développé un système de l'enseignement complémentaire appelé *Česká škola bez hranic* (Ecole tchèque sans frontières). Egalement l'association *Mateřídouška* de Novorossiisk organise des activités éducatives et ludiques sous forme d'une école complémentaire.

Il nous semble utile, particulièrement pour les lecteurs français, de présenter non seulement ces quatre institutions mais aussi d'inclure l'histoire de la diaspora tchèque dans chaque localité. La transmission des langues étant l'affaire transgénérationnelle, l'aspect historique permet d'appréhender mieux certaines notions, comme la continuité et la rupture, le réseau ou le statut des migrants. Il aide également à relativiser les mythes répandus sur le

³⁹⁴ In Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : Editions des archives contemporaines.

³⁹⁵ JEANNOT-FOURCAUD, Béatrice, DELCROIX Antoine, POGGI, Marie-Paule, sous la direction de, 2014. Contextes, effets de contexte et didactique des langues. Paris : L'Harmattan.

passé, parmi lesquelles l'image des colonies rurales tchèques dotées quasi automatiquement d'une école tchèque et d'une église peu de temps après la fondation du village. La présentation contient également quelques statistiques et informations pratiques : il nous paraît important de rendre compte du nombre d'élèves que chaque structure touche, des sources de leur financement ou des conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

5.1. Croatie

5.1.1. Migration tchèque en Croatie

Pendant quatre siècles (1527-1918), les Tchèques et les Croates vivent dans le même Etat : la monarchie multinationale des Habsbourg. Les deux peuples se tournent vers la maison des Habsbourg peu après la bataille de Mohacs (29/8/1526), afin de demander la protection contre l'invasion turque. C'est notamment le territoire croate qui est fortement endommagé par les guerres et dont la majeure partie est occupée par les Turcs aux XVI^e et XVII^e siècles. La situation se stabilise au XVIII^e siècle et les Habsbourg envisagent la colonisation agricole des régions frontalières du Sud, jusque-là habitées principalement par les militaires. Les colonisateurs viennent de l'Autriche, de l'Allemagne, de la Hongrie, de l'Italie, et aussi des pays tchèques.

D'après l'historien Miroslav Kržak, les premiers colons tchèques s'installent en Croatie en 1791 ou en 1792. Ils continuent à arriver tout au long du XIX^e siècle. La majeure partie d'eux s'établit en Slavonie³⁹⁶, une région fortement agricole³⁹⁷ se situant au nord-est de la Croatie actuelle. Ils sont les plus nombreux dans le département de Daruvar, où ils représentent 23% de population. 66% de colons tchèques sont agriculteurs.

³⁹⁶ Aujourd'hui, la Slavonie est partagée entre la Croatie et la Serbie.

³⁹⁷ La Slavonie est aussi appelée « grenier de Croatie ».

Figure 4 : Carte de la Croatie³⁹⁸

(en rouge la ville de Daruvar, centre de la diaspora tchèque)



Les premiers migrants venant des pays tchèques ne sont pas encore touchés par le mouvement nationaliste³⁹⁹ et s'assimilent assez facilement dans le milieu croate, slave et catholique, lui aussi. L'année révolutionnaire 1848 apporte de nouveaux programmes politiques et les nations slaves revendiquent leurs reconnaissances au sein de l'Empire, dominé par les germanophones. Les intellectuels tchèques sympathisent avec le mouvement nationaliste croate, ce qui favorise l'arrivée des colons tchèques dans de grandes villes de Croatie, en plus de la colonisation agricole. Ces nouveaux migrants sont plus attachés à leurs origines linguistiques et culturelles que les générations précédentes. Vers la fin du XIX^e siècle, les premières associations de compatriotes tchèques apparaissent en Croatie, notamment dans le milieu urbain (Zagreb 1874, Dubrovnik 1899, Daruvar 1907). Elles sont suivies des parutions des premiers journaux en langue tchèque.

La Grande guerre (1914-1918) marque une nouvelle étape importante dans la vie des deux nations, ainsi que de la diaspora tchèque sur le territoire croate. L'Empire austro-hongrois disparaît, de nouveaux pays sont créés, parmi lesquels la Tchécoslovaquie (28/10/1918) et le Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes (01/12/1918).

³⁹⁸ Source : <http://www.krajane.net/articleDetail.view?id=746>.

³⁹⁹ Un mouvement de l'émancipation culturelle et linguistique, appelé « Eveil national », culmine vers la moitié du XIX^e siècle dans les pays tchèques. Voir le chapitre 4.1.

Désormais, les Tchèques installés en Croatie n'habitent plus le même Etat que les Tchèques vivant dans les pays tchèques. Dans ces nouvelles conditions géopolitiques, la diaspora éprouve le besoin d'avoir une organisation centrale qui défendrait ses intérêts dans le Royaume et coordonnerait les activités locales. Plusieurs projets sont discutés. Trouver une solution convenant à toute la diaspora n'est pas simple, la diaspora tchèque en Croatie étant séparée en deux groupes majeurs dont le statut n'est pas le même. Les colons arrivés avant 1867, essentiellement installés à la campagne, reçoivent la nationalité croate. Les colons arrivés après 1867, installés majoritairement en ville, deviennent citoyens de la Tchécoslovaquie⁴⁰⁰. Egalement, il faut penser comment intégrer les Slovaques.

Un parti politique est d'abord organisé. Mais lors des élections en 1920, il ne reçoit que 778 voix et le projet est abandonné. Alors, une organisation à vocations culturelle et éducative, appelée *Československý svaz v Království Srbů, Chorvatů a Slovinců*⁴⁰¹, voit le jour en 1921. Elle est fortement soutenue par la diplomatie tchécoslovaque et joue un rôle important dans les relations entre la Tchécoslovaquie et le Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes. Mais ses activités sont souvent critiquées par les associations locales, notamment celles issues du milieu paysan. Entre 1925 et 1937, *Československý svaz v Království Srbů, Chorvatů a Slovinců* est progressivement décentralisé. En Croatie, c'est l'association de Daruvar (région de Slavonie) qui reprend le rôle de leader de la diaspora.

En avril 1941, un « Etat indépendant de Croatie » est proclamé. Le régime oustachi d'Ante Pavelić est particulièrement malveillant vers les minorités. Les associations locales ainsi que le *Československý svaz v Království Srbů, Chorvatů a Slovinců* sont interdits et leurs sièges transformés en casernes. Les journaux en tchèque sont suspendus, les écoles tchèques fermées. Les Tchèques ayant la nationalité croate sont convoqués dans l'armée fasciste du nouvel Etat. Certains s'inclinent mais plus nombreux sont ceux qui rejoignent les troupes de partisans du leader communiste Tito. Dans le contexte de la guerre civile yougoslave, ils y voient la seule force antifasciste à laquelle ils peuvent se lier⁴⁰². En mai 1943, un bataillon

⁴⁰⁰ Par conséquent, ces migrants-là n'ont pas le droit de vote dans le Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes. Egalement, les hommes font leur service militaire en Tchécoslovaquie.

⁴⁰¹ En français : L'Union tchécoslovaque dans le Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes.

⁴⁰² Bien que peu de Tchèques en Croatie sympathisent avec le mouvement communiste durant la période de l'entre-deux-guerres, ils sont nombreux à se tourner vers Josif Tito lors de l'Etat oustachi. C'est une tendance commune dans le milieu agricole yougoslave, comme le remarquent par exemple les auteurs de l'Histoire de la Croatie et de la Slovénie : « ... la masse des Partisans étaient des paysans peu familiers avec les problèmes politiques et qui avaient tendance à considérer l'URSS comme « la mère Russie », protectrice traditionnelle des

tchécoslovaque de partisans est formé, transformé rapidement en brigade. Au total, environs 6500 Tchèques et Slovaques se battent avec Tito contre les Oustachis, dont 2000 y trouvent la mort.

Les troupes de Josif Tito entrent à Zagreb le 8 mai 1945. Le lendemain, Prague est libérée par l'Armée Rouge. La guerre est finie. Tandis que la diaspora renouvelle au fur et à mesure ses activités culturelles, scolaires et éditoriales, la Tchécoslovaquie entame de longues négociations avec le nouveau gouvernement yougoslave. Souffrant du manque de population, la Tchécoslovaquie veut organiser le retour de sa diaspora. Des négociations n'aboutissent pas, faute d'accord sur les compensations des biens immobiliers. Un contrat est enfin signé le 17 août 1948. Mais peu avant, la Tchécoslovaquie est bouleversée par le putsch communiste (28 février 1948) et la Yougoslavie est exclue de l'organisation des Etats communistes (28 juin 1948). La collaboration entre les deux pays n'est plus envisageable et le retour coordonné de la diaspora ne peut pas s'effectuer⁴⁰³. En 1953, tous les Tchèques et les Slovaques vivant en Yougoslavie sont proclamés citoyens yougoslaves.

Dans la Yougoslavie de Tito, le centre de la minorité tchèque de Croatie demeure la région de Slavonie. L'organisation centrale *Československý svaz v Chorvatsku*⁴⁰⁴ ainsi que la maison d'édition tchèque Jednota établissent leurs sièges dans la ville de Daruvar qui devient ainsi définitivement la « capitale » de la diaspora tchèque en Croatie. En 1974, les Statuts de la ville de Daruvar intègrent même le bilinguisme officiel sur tout le territoire de la ville et dans les communes attachées. Toutes les inscriptions publiques sont faites en deux langues : serbo-croate et tchèque. La langue tchèque peut également être utilisée pour la communication administrative. Les autorités locales, aussi bien que le gouvernement communiste yougoslave, se montrent favorables aux activités culturelles et éducatives de la minorité tchèque. En revanche, la diaspora reste isolée de la Tchécoslovaquie durant presque 20 ans suite à la politique des pays du bloc communiste. Les contacts reprennent à partir de 1965 et notamment lors des événements liés au Printemps de Prague (1968), où les Tchèques de Croatie ont beaucoup soutenu leurs compatriotes tchécoslovaques.

Slaves. » CASTELLAN, G., VIDAN, G., BERNARD, A. (2011) : Histoire de la Croatie et de la Slovénie, Crozon : Armeline, p.252.

⁴⁰³ Malgré l'ampleur du projet, seulement 4172 Tchèques ou Slovaques quittent la Yougoslavie entre 1945-48, principalement sur une décision individuelle.

⁴⁰⁴ En français : L'Union tchécoslovaque de Croatie. A partir de 1975, l'association porte le nom *Svaz Čechů a Slováků v Chorvatsku* /L'Union des Tchèques et des Slovaques en Croatie.

Au moment de la chute des régimes communistes en Europe, la Yougoslavie succombe à un nouveau conflit sanglant. La Croatie est l'une de ses premières républiques à se doter d'un gouvernement non communiste (1990). Le nouveau parlement, réclamant l'indépendance de la Croatie, se heurte à une opposition violente des Serbes. Une guerre éclate sur le territoire croate, notamment dans les régions peuplées par la minorité serbe, dont la Slavonie. Plusieurs batailles ont lieu aussi dans les alentours de Daruvar. A l'initiative du premier président post-communiste tchécoslovaque Vaclav Havel, 1500 personnes, majoritairement des enfants, sont accueillis en Tchécoslovaquie. Ils y restent 5 mois⁴⁰⁵. Dans cette guerre, les Tchèques de Croatie soutiennent la cause croate et plusieurs entrent à l'armée bénévole croate. 45 y trouvent la mort.

Dans les années 1990, la Yougoslavie est divisée en plusieurs Etats, la Tchécoslovaquie disparaît aussi. Suite à la nouvelle disposition géopolitique, les Tchèques et les Slovaques de l'ex-Yougoslavie se réorganisent aussi. Les Tchèques de Croatie se regroupent en association centrale nommée *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*⁴⁰⁶, qui se définit comme « une organisation indépendante et non politique, réunissant sur la base de *volontariat les associations tchèques locales (appelées Česká beseda), les écoles, les institutions minoritaires, les clubs et les individus, agissant dans le domaine de la culture, de l'éducation, de l'art, des sciences et du sport* »⁴⁰⁷.

A la différence de la Fédération yougoslave, la République de Croatie est un pays ethniquement très homogène. Ses 22 minorités ethniques officiellement reconnues ne représentent ensemble que 7,5 % de la population du pays⁴⁰⁸. Suite à la guerre, le rapport aux minorités devient un point très délicat, suivi de près par les institutions internationales. La Croatie fait partie des 5 premiers pays qui ratifient la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1998⁴⁰⁹. A l'aide de la Commission de Venise du Conseil de

⁴⁰⁵ Septembre 1991 – janvier 1992, source : DANĚK, Alois, 1997. *75 let české základní školy J. A. Komenského*. Daruvar : Jednota. p. 38- 39

⁴⁰⁶ En français : l'Union des Tchèques en République de Croatie.

⁴⁰⁷ Source : <http://www.savez-ceha-rh.hr/index.php/cz/>, téléchargé le 4/5/2016.

⁴⁰⁸ Minorités ethniques en Croatie : Serbes, Bosniaques, Italiens, Hongrois, Albanais, Slovènes, Tchèques, Roms, Monténégrins, Slovaques, Macédoniens, Allemands, Ruthènes, Ukrainiens, Russes, Juifs, Polonais, Roumains, Bulgares, Turcs, Autrichiens, Valaques.

⁴⁰⁹ Le 1^{er} mars 1998, la Charte entre en vigueur par la ratification de 5 pays du Conseil de l'Europe : Croatie, Finlande, Hongrie, Pays-Bas, Norvège.

l'Europe, elle élabore ensuite la Loi constitutionnelle sur les droits des minorités ethniques. Elle entre en vigueur en décembre 2002 et prévoit de larges dispositifs en faveur des minorités. Il semble néanmoins que son implémentation se heurte à de nombreuses difficultés, notamment au niveau local.

Ainsi, la diaspora tchèque - de même que les autres minorités ethniques - peut bénéficier des subventions financières gouvernementales pour ses activités culturelles et éducatives. Elle a également de représentants politiques à tous les niveaux⁴¹⁰. D'un autre côté, en 2006, la diaspora tchèque entre en conflit avec l'administration de la ville de Daruvar qui refuse de rétablir le bilinguisme croate-tchèque sur son territoire, malgré les droits promulgués par la Loi constitutionnelle sur les droits des minorités ethniques. Les Tchèques de Daruvar n'obtiennent leurs droits que 3 ans plus tard, avec l'arrivée du nouveau maire qui appartient lui-même à la communauté tchèque.

Aujourd'hui, la diaspora tchèque de Croatie est la plus importante communauté tchèque en Europe de Sud-Est. Pourtant, d'après le recensement de 2011, les Tchèques de Croatie ne représentent que 0,22% de 4 500 000 de citoyens de la Croatie. Malgré une très bonne organisation et une vie associative abondante, leur nombre ne cesse de diminuer comme en témoignent les chiffres.

Tableau n°6 : Nombre de Tchèques en Croatie 1921-2011

Année du recensement	1921	1948	1961	1971	1981	1991	2001	2011
Tchèques en Yougoslavie	46 777	39 015	29 996	24 620	19 624	X	X	X
Dont en Croatie	32 270	28 991	23 299	19 001	15 061	13 086	10510	9 641

⁴¹⁰ La loi prévoit l'existence de Conseils minoritaires communales, départementales, régionales et nationales. Les minorités ont également leurs députés dans le Parlement croate. La diaspora tchèque et la diaspora slovaque, du fait de leur nombre, ont un député commun.

Le noyau de la diaspora demeure la Slavonie de l'Ouest, notamment la région de Bjelovarsko-bilogorska županija⁴¹¹ où se trouve la ville de Daruvar. Sur 9 641 personnes ayant déclaré la nationalité tchèque lors du recensement en 2011, ils sont 6287 à habiter la région de Bjelovarsko-bilogorska županija⁴¹². Ils y représentent environ 5% de la population. A Daruvar même, on recense 2485 Tchèques, ce qui représente 21% des 11 637 habitants de la ville.

5.1.2. Scolarisation en langue tchèque

5.1.2.1. Yougoslavie

Dans tout l'Empire des Habsbourg, la scolarisation est rendue obligatoire en 1774. L'enseignement est dispensé en allemand ou en langues locales : tchèque dans les pays tchèques, croate sur le territoire croate. Les Tchèques vivant en Croatie sont donc scolarisés soit en allemand, soit en croate jusqu'à la disparition de l'Empire (1918).

Ce n'est qu'après la formation du Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes (1/12/1918) et de la Tchécoslovaquie (28/10/1918) que l'enseignement en tchèque est envisagé par la diaspora. L'initiative vient des grandes associations urbaines (Zagreb, Osijek). En fait, de nombreux Tchèques vivant en ville acquièrent la nationalité tchécoslovaque et n'excluent pas le retour dans le pays d'origine. Egalement, on trouve un grand nombre d'ouvriers et de cadres de nationalité tchèque dans des sucreries. Et c'est dans le milieu urbain ou industriel que les premières écoles minoritaires tchèques apparaissent entre 1922-1925. Il s'agit d'écoles privées, la législation croate ne permettant pas encore de créer les écoles minoritaires publiques. Les écoles minoritaires privées sont financées par la diaspora, avec le soutien de la Tchécoslovaquie. Le ministère de l'éducation tchécoslovaque détache les enseignants et prend en charge leurs salaires. Il fournit aussi les manuels. Les autres frais sont à la charge des associations minoritaires tchèques locales qui administrent aussi les écoles.

Une nouvelle loi sur la scolarité, adoptée en 1925, n'autorise plus la fondation de nouvelles écoles privées. Mais elle ouvre la possibilité de créer des sections minoritaires dans

⁴¹¹ Depuis 1992, la Croatie est administrativement divisée en 21 régions, « županija » en croate.

⁴¹² Il suit la ville de Zagreb avec ses alentours (Zagreb : 835, Zagrebačka županija : 244) et deux régions frontalières de Bjelovarsko-bilogorska županija : Požeško-slavonska županija (649) et Sisačko-moslavačka županija (578).

les écoles publiques partout, là où il y a au moins 30 enfants qui appartiennent à une minorité. Les enseignants doivent obligatoirement être citoyens du Royaume des Croates, des Serbes et des Slovènes et ils sont donc recrutés localement, au sein de la diaspora. Le fonctionnement d'une section minoritaire est financé par la commune. Un tel système rend l'ouverture des sections possible, mais difficile. Outre les communes, pour lesquelles une section minoritaire représente des coûts supplémentaires, les enseignants croates s'opposent aussi souvent au projet de peur de perdre leur travail. De plus, il est difficile de trouver les enseignants compétents, d'autant plus que les enseignants des sections minoritaires doivent faire plus d'heures que leurs homologues en section croate.

Les associations tchèques se lancent également dans la fondation des écoles complémentaires, c'est-à-dire des écoles que les élèves fréquentent en dehors de leur scolarité obligatoire en croate. Les cours de la langue et de la civilisation tchèques ont lieu une ou plusieurs fois par semaine⁴¹³. Les écoles complémentaires étant une sorte de l'enseignement privé, les charges sont partagées entre les associations minoritaires tchèques et le gouvernement tchécoslovaque. Les enseignants sont détachés de Tchécoslovaquie. La scolarité dans les écoles complémentaires n'est pas obligatoire et pour cela, le nombre d'élèves varie considérablement, ainsi que la qualité de l'éducation reçue⁴¹⁴.

Dans la période d'entre-deux-guerres, jusqu'à 22 écoles tchèques existent en Croatie, les 3 types décrits ci-dessus confondus. Leurs activités sont coordonnées par *Československý svaz v Království Srbů, Chorvatů a Slovinců* qui ouvre sa section scolaire. Les sections scolaires naissent également auprès des associations locales. La section scolaire de Daruvar, appelée *Matice školská*, devient particulièrement active. Progressivement, ses actions ciblent non seulement la ville de Daruvar mais elles soutiennent aussi la création des écoles minoritaires dans les communes voisines. Également, *Matice školská* est à l'origine d'un projet insolite pour l'époque mais très réussi : l'ouverture d'une école maternelle tchèque

⁴¹³ Dans les petits villages dispersés, on invente le système des écoles itinérantes : l'enseignant visite plusieurs villages et reste quelques semaines dans chacun d'eux.

⁴¹⁴ MATUŠEK, Josef, 1994. *Češi v Chorvatsku*. Daruvar : Jednota. P. 108-111

(Daruvar, 1926)⁴¹⁵. Suite à ses succès, *Matice školská* est transférée à Zagreb en 1931 et elle devient le principal gestionnaire du réseau des écoles tchèques en Croatie.

La scolarisation en langues minoritaires est interdite dans l'Etat oustachi d'Ante Pavelić (1941-1945). Vers la fin de la guerre, la ré-ouverture des écoles tchèques est négociée dès que possible. L'enseignement en tchèque est renouvelé le 27 novembre 1944, deux mois après la libération de Daruvar⁴¹⁶. Un an plus tard, seize établissements scolaires minoritaires tchèques existent en Croatie⁴¹⁷. En 1946, il y en a de nouveau vingt-deux qui scolarisent 2000 élèves. Désormais, ils sont tous publics. Ils suivent l'évolution du système d'enseignement yougoslave : progressivement, les écoles tchèques accueillent les élèves de 6 à 15 ans, la scolarité obligatoire passant en Yougoslavie de 4 ans à 7 ans (1948), ensuite à 8 ans (1953)⁴¹⁸. En 1954, un lycée de l'enseignement général est fondé à Daruvar. Dès sa fondation, il a une section tchèque. Ainsi, à Daruvar, depuis 1954 jusqu'à aujourd'hui, un enfant peut être scolarisé (au moins partiellement) en tchèque de la maternelle jusqu'au baccalauréat.

En 1948, le conflit entre Tito et Staline prive la diaspora du soutien tchécoslovaque, dont elle a bénéficié durant la période de l'entre-deux-guerre. Il n'est plus possible d'utiliser les outils pédagogiques conçus et imprimés en Tchécoslovaquie. Depuis 1951, c'est la maison d'édition tchèque de Daruvar Jednota qui fournit le matériel pédagogique aux écoles tchèques. Généralement, les manuels sont élaborés par les enseignants mêmes. Aussi, pendant dix-sept ans (1948-1965), ni les pédagogues ni les élèves ne peuvent envisager des sorties en Tchécoslovaquie. Les relations entre deux pays se stabilisent dans la deuxième moitié des années 1960 et les voyages reprennent, ainsi que les possibilités de formation et de stages en Tchécoslovaquie pour les enseignants de la diaspora. Ainsi, le plus grand problème demeure la baisse des effectifs. Contre 2000 élèves en 1946, les écoles tchèques n'en comptent que 657 en 1971. Durant la même période, le nombre des établissements scolaires tchèques diminue à moitié.

⁴¹⁵ A l'époque où les maternelles n'étaient pas ordinaires du tout. Elle existe jusqu'à nos jours. MATUŠEK, opus cité, p. 110

⁴¹⁶ L'armée nazie quitte Daruvar le 16 septembre 1944. Le 1^{er} octobre 1944, les Tchèques fondent une nouvelle association, Svaz Cechu. Celle-ci élabore en urgence le plan du renouvellement de la scolarité en tchèque.

⁴¹⁷ Plus une école complémentaire à Zagreb.

⁴¹⁸ En Yougoslavie – aussi bien qu'en Tchécoslovaquie - on ne connaît pas le terme « collège ». Une école, plus précisément « école fondamentale » (základní škola en tchèque, osnovna škola en croate) est un établissement scolaire que les élèves fréquentent tout au long de leur scolarité obligatoire. Elle correspond aux niveaux CITE 1 et CITE2 de l'UNESCO.

5.1.2.2. Croatie

En République de Croatie, la Loi constitutionnelle sur les droits des minorités ethniques (2002) prévoit trois types de l'enseignement de / en langue minoritaire, dont le tchèque. On parle de l'enseignement du type A, B et C.

Les trois modèles de l'instruction en langues minoritaires sont définis ainsi dans le *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008) :

- Model A po kojemu se cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine. Učenici imaju pravo i obvezu učiti dodatne sadržaje važne za manjinsku zajednicu. Ovaj se model nastave provodi u posebnoj ustanovi, ali ga je moguće provoditi u ustanovama s nastavom na hrvatskome jeziku u posebnim odjelima s nastavom na jeziku i pismu manjine.
- Model B po kojemu se nastava izvodi dvojezično. Prirodna se grupa predmeta uči na hrvatskome jeziku, a društvena grupa predmeta na jeziku nacionalne manjine. Nastava se provodi u ustanovi s nastavom na hrvatskome jeziku, ali u posebnim odjelima.
- Model C po kojemu se nastava izvodi na hrvatskome jeziku uz dodatnih dva do pet školskih sati namijenjenih njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine. Dodatna satnica u trajanju od pet školskih sati tjedno obuhvaća učenje jezika i književnosti nacionalne manjine, geografije, povijesti, glazbene i likovne umjetnosti.⁴¹⁹

⁴¹⁹ - Modèle A d'après lequel l'ensemble des cours est dispensé dans la langue et l'écriture de la minorité nationale. La langue croate est enseignée de façon obligatoire, au même volume horaire que la langue minoritaire. Les élèves ont le droit et l'obligation d'apprendre un contenu supplémentaire important pour la communauté minoritaire. Ce modèle d'enseignement est mis en œuvre dans une institution spéciale mais il peut aussi mettre en œuvre dans des établissements scolaires de langue croate, dans un département spécialisé.

- Modèle B est bilingue. Les matières scientifiques sont dispensées en croate, les matières sociales sont dispensées en langue de la minorité. Ce modèle d'enseignement est mis en œuvre dans des établissements scolaires de langue croate mais dans un département spécialisé.

- Dans le modèle C, l'enseignement est dispensé en croate. Un enseignement supplémentaire de 2 à 5 heures hebdomadaires est consacré à la promotion de la langue et de la culture de la minorité nationale. Le cours supplémentaire comprend l'enseignement de la langue et de la littérature, ainsi que de la géographie, de l'histoire, de la musique et de l'art de la minorité nationale.

Le modèle A, pratiqué aujourd’hui par les minorités tchèque, hongroise, serbe et italienne en Croatie, est en fait présenté en tant qu’un modèle monolingue en langue de la minorité où le croate est appliqué seulement en tant que la matière. Le modèle B, le moins répandu, reçoit l’étiquette « bilingue » car le croate et la langue minoritaire se partagent le rôle de langue d’enseignement. Le partage n’est pas défini en raison du nombre d’heures mais par rapport aux domaines d’éducation. Les matières jugées favorables à la transmission de l’héritage culturel de la minorité (arts plastiques, musique, littérature, histoire, géographie) sont enseignées en langue de minorité, les matières « universelles » telles que les mathématiques, la physique, la chimie etc. sont dispensées en croate. Enfin, le modèle C représente l’enseignement extensif de la langue de minorité.

Tableau n° 7 : Système de l’enseignement minoritaire en Croatie

Type	Enseignement de langue minoritaire	Enseignement de croate	Enseignement en langue minoritaire	Enseignement en croate
A	obligatoire, 3 h/sem	d’après le programme standard des écoles croates	Toutes les disciplines, le programme élargi des réalités du pays source	NON
B	obligatoire, 3 h/sem	d’après le programme standard des écoles croate	Sciences sociales, arts ; le programme élargi des réalités du pays source	Les autres disciplines
C	facultatif, 2-5 h/sem	d’après le programme standard des écoles croates	NON	Toutes les disciplines, d’après le programme standard des écoles croates

Actuellement, il existe trois établissements scolaires minoritaires tchèques proposant l’enseignement de type A. Les trois sont publics. Le plus grand se trouve à Daruvar, il s’agit de *Česká základní škola Jana Amose Komenského*. A Končevice, un village situé environ 10 km de Daruvar et dont la population est de 47% tchèque, se trouve *Česká základní škola Josefa Růžičky*. Par ailleurs, dans ces deux communes - Daruvar et Končevice - il existe également des écoles maternelles tchèques travaillant d’après le modèle A. Enfin, dans une petite école de campagne à Ivanovo Selo, un enseignement de type A est proposé aux élèves de la première à la quatrième année de la scolarisation obligatoire (CITE I).

L'enseignement de type B est régulièrement dispensé au lycée de l'enseignement général de Daruvar (section tchèque), ponctuellement dans d'autres établissements, comme par exemple en 2012 à *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končevice, faute de familles intéressées par le modèle A. Le type C est le plus répandu et on le trouve dans toute la Croatie.

L'enseignement du tchèque en République de Croatie continue à être coordonné par l'association centrale de la diaspora, *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*. Depuis 2006, la communauté tchèque bénéficie aussi d'une conseillère pour les questions scolaires professionnelle, nommée et payée par le Ministère de l'éducation croate. Dès sa création, le poste est occupé par Jitka Stanja Brdar travaillant également en tant que l'enseignante du tchèque à *Česká základní škola Jana Amose Komenského* à Daruvar. Les écoles minoritaires tchèques étant toutes publiques, la Croatie finance leur fonctionnement. Néanmoins, des aides viennent aussi de la République tchèque, sous forme de dons financiers et matériels et de subventions pour les projets culturels. Depuis 1997, la République tchèque détache tous les ans deux enseignants qui sont au service du *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*. Ils interviennent ponctuellement dans les écoles, aident les enseignants locaux ou encore collaborent avec les rédacteurs de l'hebdomadaire *Jednota* et du radio tchèque de Daruvar.

5.1.3. Terrain des enquêtes

Nos enquêtes ont eu lieu dans les deux établissements offrant l'enseignement du modèle A en toute la durée de la scolarité obligatoire. Présentons-les de plus près.

5.1.3.1. Česká základní škola Jana Amose Komenského à Daruvar

Les préparatifs pour fonder une école tchèque à Daruvar débutent en 1920. Les initiateurs cherchent de l'aide auprès de l'ambassade tchécoslovaque au Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes. Suite aux négociations, la Tchécoslovaquie promet de détacher des enseignants et de fournir le matériel pédagogique. L'association tchèque de Daruvar se charge de trouver les locaux adéquats et de faire les démarches nécessaires afin d'obtenir l'autorisation de l'administration croate.

Les cours débutent en septembre 1922, sous une autorisation provisoire permettant d'ouvrir à Daruvar une école privée destinée exclusivement aux citoyens tchécoslovaques. Comme de nombreux membres de la diaspora tchèque ont la nationalité croate, les négociations avec l'administration croate se poursuivent. Une nouvelle autorisation parvient à

Daruvar le 29 mars 1924 : elle permet d'accueillir à l'école tchèque les élèves de toutes nationalités. Un an plus tard, l'école est mise à égalité avec les écoles publiques croates, ce qui permet aux élèves de continuer librement leur scolarité au Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes.

Depuis 1926, l'école porte le nom de Jan Amos Komenský (Comenius), en honneur du grand pédagogue tchèque du XVII^e siècle condamné à passer la majeure partie de sa vie en exil (voir le chapitre 3.1.). Elle connaît des années de prospérité. Elle gagne la confiance et des familles et des autorités croates. Les méthodes d'enseignement tchécoslovaques semblent plus modernes, notamment en mathématiques, et les enseignants tchèques sont sollicités pour faire de la formation à leurs homologues croates. Le nombre d'élèves s'accroît tous les ans⁴²⁰, l'école doit même se doter de nouveaux locaux plus grands. Elle se situe au coeur de la vie culturelle de la communauté tchèque de Daruvar, avec de nombreuses fêtes et spectacles. Grâce à l'aide tchécoslovaque, elle dispose également d'une grande et riche bibliothèque. En 1928, 1935 et 1937, les élèves visitent la Tchécoslovaquie.

La disparition de la Tchécoslovaquie et la fondation d'un Etat fasciste en Croatie obligent l'école à fermer ses portes en 1941. L'enseignement est officiellement renouvelé le 27 novembre 1944, avec un changement de statut : l'école devient un établissement scolaire public. Dorénavant, les enseignants sont recrutés localement et le programme approuvé exclusivement par les autorités yougoslaves. Les réformes scolaires transforment l'école tchèque de Daruvar en « *základní / osnovna škola* » qui accueille les élèves de 6 ans à 15 ans, tout au long de leur scolarité obligatoire (CITE1, CITE2). Dans les années 1950 et 1960, cinq petites écoles tchèques de campagne sont attachées à l'école tchèque de Daruvar ce qui apporte de nouveaux élèves en classes supérieures⁴²¹. Depuis 1970 jusqu'à nos jours, l'école donc ouvre annuellement douze classes à Daruvar : une classe par niveau pour les classes de CITE1 (classes I – IV) ; deux classes parallèles, A et B, par niveau pour le CITE2 (classes V – VIII). Le nombre d'élèves varie entre 200 et 300. En 2011-2012, lors de nos enquêtes en Croatie, l'école compte 233 élèves dont la répartition est la suivante.

⁴²⁰ Maximum 127 élèves en 1938-39.

⁴²¹ En 1-4 classes (CITE1), les élèves sont scolarisés dans leurs villages, à partir de la 5^e année (CITE2), ils viennent à Daruvar.

Tableau n° 8 : Nombre d'élèves à Česká základní škola Jana Amose Komenského à Daruvar en 2011 – 2012

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Daruvar	19 (1A)	18 (2A)	21 (3A)	26 (4A)	22 (5A et 5B)	29 (6A et 6B)	37 (7A et 7B)	33 (8A et 8B)
Ecoles de circonscription	6	7	9	6	X	X	X	X

Dans son histoire, l'école a plusieurs fois changé de locaux. Dans la période de l'entre-deux-guerres, l'association tchèque de Daruvar (Česká beseda) paie le loyer et organise des collectes en vue de construire un bâtiment scolaire et associatif. Celui-ci est ouvert en 1939. Depuis, l'école tchèque et Česká beseda Daruvar travaillent dans le même immeuble, devenu rapidement insuffisant. En 1971, le directeur de l'école tchèque réussit à obtenir des subventions de l'Etat yougoslave pour faire construire un bâtiment scolaire autonome. Celui-ci est solennellement ouvert le 10 septembre 1972, à l'occasion du 50^e anniversaire de l'école. Mais l'école continue à fonctionner en partie dans ses locaux précédents, faute de salles dans le nouveau bâtiment scolaire. Une nouvelle construction a alors lieu en 1997, financée en parité par la République tchèque et la République de Croatie. Depuis 1999, toutes les activités scolaires peuvent enfin avoir lieu dans un seul immeuble.

En 1947 et 1948, les élèves et les pédagogues font deux voyages en Tchécoslovaquie, renouant ainsi avec les traditions de l'entre-deux-guerres. Les contacts sont interrompus pendant 17 ans, repris en 1965. Depuis 1976, un séjour de découverte en République tchèque est organisé tous les ans pour les élèves en septième année de scolarité.

L'école garde également sa tradition d'un riche éventail d'activités périscolaires : en sports, en arts plastiques, en théâtre et marionnettes, en danse et musique folkloriques (ensemble *Holubička*).

5.1.3.2. Česká základní škola Josefa Růžičky à Končenice

Končenice est un village de 2360 habitants dont 1100 (47%) se déclarent tchèques au recensement de 2011. Elle se situe à 10 km de Daruvar. Une école est fondée dans le village en 1860 par le comte Julius Janković. L'enseignement est dispensé en croate. En 1926, un riche commerçant tchèque de Končenice, Josef Heřman, propose d'ouvrir à l'école une section tchèque. Les familles sont invitées à s'exprimer sur le sujet : sur 120 parents, ils ne sont que 30 à soutenir sa proposition. Depuis 1927, un enseignement facultatif du tchèque est néanmoins proposé aux élèves, dont 100 s'y inscrivent. Finalement, la section tchèque est ouverte – à côté de la section croate – en 1931.

La section tchèque et la section croate fonctionnent en parallèle, en tant que deux sections d'une seule école publique, entre 1931 et 1941. Elles organisent, souvent ensemble, de diverses fêtes et spectacles et participent ainsi à rendre plus riche la vie culturelle du village. Chacune a ses parrains parmi les commerçants et les entrepreneurs du village. La section tchèque est de plus soutenue par *Česká beseda* de Daruvar et par *Matice školská*, la section croate par *l'Association Croatie-Slavonie*. L'ouverture de la section tchèque à l'école même initie la fondation d'une association tchèque locale, *Česká beseda* de Končenice (1932).

En 1941, la section tchèque est fermée pour la raison politique. Durant la Seconde Guerre Mondiale, l'enseignement est dispensé uniquement en croate. A la ré-ouverture des écoles tchèques en Croatie en 1944, on ne revient plus à la conception de deux sections parallèles à Končenice. Cette fois-ci, l'école est conçue comme une école publique tchèque sur le modèle de l'école tchèque de Daruvar. Comme celle-ci, l'école de Končenice est transformée en « *základní / osnovna škola* » (1959), en accueillant les élèves de 6 ans à 15 ans, tout au long de leur scolarité obligatoire. Egalement, en vue de la centralisation de l'enseignement, les petites écoles des villages ambiants sont progressivement attachées⁴²² à l'école de Končenice. Dans les écoles attachées, il existe et des classes tchèques et des classes croates. Dans l'établissement scolaire central de Končenice, on continue à ne garder que les classes tchèques jusqu'en 1968. Depuis l'année scolaire 1968-69, deux sections parallèles – une tchèque, une croate - sont de nouveau ouvertes à Končenice, pour les élèves en classes V, VI, VII, VIII (CITE2). Le modèle est gardé jusqu'à présent.

⁴²² Odkopy (1959), Daruvarský Brestov, Stražanec, Suchá Lípa (1963).

En République de Croatie, l'école de Končenice s'inscrit dans le modèle A de l'enseignement en langues minoritaires. Dans les classes I-IV (CITE1) à Končenice même, la scolarisation en tchèque est la seule option possible pour les parents souhaitant scolariser leurs enfants dans le village, qu'ils soient de nationalité tchèque ou non, qu'ils pratiquent le tchèque à la maison ou non. Par ailleurs, la même situation est à l'école maternelle du village qui suit aussi le modèle A. En revanche, les élèves des trois écoles attachées des villages proches sont scolarisés en croate, avec la possibilité de prendre les cours facultatifs du tchèque (modèle C à raison de 2 h / sem) dans deux d'entre-elles⁴²³.

A partir de la 5^e année de la scolarité, les enfants des villages proches rejoignent les élèves de Končenice. Deux classes parallèles pour le niveau CITE2 (classes V, VI, VII, VIII) sont alors ouvertes, une en langue minoritaire (modèle A, exceptionnellement modèle B), une en croate.

En 2011-2012, lors de nos séances d'observation à l'école, les 69 élèves des classes tchèques sont repartis ainsi :

Tableau n° 9 : Elèves des classes tchèques de Česká základní škola Josefa Ružičky à Končenice en 2011 – 2012

Classe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Modèle	A	A	A	A	B	A	A	A
Nombre d'élèves	10	8	13	8	2	10	7	11

Le 22 décembre 1963, un nouveau bâtiment scolaire est solennellement ouvert à Končenice. A cette occasion, l'école reçoit son nom actuel de *Josef Ružička*, un héros de la Seconde Guerre mondiale, le chef de la brigade tchèque au sein des troupes de partisans de Tito.

De même que les élèves de l'école tchèque de Daruvar, les élèves de Končenice partent en voyage de découverte en République tchèque en septième année de scolarité.

⁴²³ Les trois écoles attachées sont les suivantes : l'école de Dioš, l'école de Daruvarski Brestovac, l'école de Stražanac. Le modèle C, c'est-à-dire l'enseignement facultatif de tchèque en raison de 2 heures hebdomadaires - est ouvert à Dioš et à Daruvarski Brestovac. Les discussions autour de l'ouverture du modèle B à Daruvarski Brestovac ont lieu lors de nos enquêtes (2011-2012).

5.2. Russie

5.2.1. Migration des Tchèques dans le district de Novorossiisk

La ville de Novorossiisk fut fondée en 1838 en Circassie, une ancienne contrée de la Russie, conquise lors des guerres du Caucase. La Circassie comprenait la côte de la Mer Noire et la majeure partie du territoire de l'actuel kraï de Krasnodar, dont Novorossiisk fait partie aujourd'hui. Le kraï est bordé par les rives de la mer d'Azov et de la mer Noire. Il est divisé en deux parties par le fleuve Kouban dont le nom est aussi habituellement utilisé pour désigner l'ensemble de la région. Le nord du kraï est constitué de plaine. Au sud, on trouve essentiellement la montagne - il s'agit de l'extrémité occidentale de la chaîne du Grand Caucase.

Figure 5 : Localisation de Novorossiisk



Depuis le Moyen Age, la Circassie est sous l'influence ottomane et les tribus autochtones sont majoritairement musulmanes. Quand les Russes étendent leur champ d'action vers le piémont caucasien, la rivalité entre les tsars et les sultans se solde par de

nombreuses guerres. En 1829, les deux empires signent le Traité d'Andrinople, par lequel les Ottomans cèdent à la Russie le littoral oriental de la mer Noire. Mais les Russes affrontent sur place une résistance continue des Circassiens qui considèrent le Traité comme invalide⁴²⁴. En 1857 naît alors l'idée d'expulser la population indigène et de la remplacer par les chrétiens, russes ou étrangers. Le sort des Circassiens est définitivement scellé dans la décennie suivante. Entre 1864 et 1867, un million d'entre eux sont obligés de quitter leur patrie dans des conditions pitoyables⁴²⁵. Simultanément, le décret *О заселении Черноморского округа и управлении оным* (1866) ouvre la colonisation de l'Ouest de la Circassie, en particulier du littoral, pour « les individus de toute couche sociale et toute nationalité » (Krjuckov et Pticyн, 2012 : 235)⁴²⁶.

Le gouverneur de la région attire les colons par de nombreux avantages : l'attribution gratuite des terres (jusqu'à 32 hectares par famille)⁴²⁷, les aides financières pour acheter du bétail et des outils, la suppression des impôts pendant 15 ans et du service militaire pendant 5 ans, le droit de constituer les autorités locales, la liberté de confession et de langue. De nombreux étrangers trouvent les conditions attractives. Krjuckov et Pticyн remarquent que dans cette période, le pourcentage d'étrangers dans la population y est le plus élevé de toutes les régions de l'Empire (Krjuckov, Pticyн, 2012 : 235)⁴²⁸. Notamment de nombreuses colonies arméniennes et grecques, dont les habitants arrivent de la Turquie, voient le jour sur la côte. Mais on y trouve également des colons des pays plus lointains (les Allemands, les Bulgares, les Polonais, les Moldaves, les Estoniens...), parmi lesquels les Tchèques.

L'appel à la colonisation du Caucase trouve écho dans la société tchèque, marquée dans la seconde moitié du XIX^e siècle par une importante vague migratoire. Celle-ci est majoritairement orientée vers les Etats-Unis, de nombreux Tchèques cherchent aussi à

⁴²⁴ D'après les Circassiens, leur territoire, indépendant de l'Empire ottoman, ne peut pas être cédé par Constantinople.

⁴²⁵ Ils sont poussés à l'exode vers l'Empire ottoman. 200.000 vont mourir de faim, de maladie ou de fatigue.

⁴²⁶ KRJUČKOV, Igor Vladimirovič, PTICYN, Andrej Nikolajevič, *Čeští vystěhovalci na Kavkaze ve 2. polovině 19. a na začátku 20. století*. In *Slovanský přehled*, 3-4-2012, str. 233-248, z ruštiny přeložila Ivana Fialová. Accessible en ligne: <http://www.hiu.cas.cz/cs/download/casopisy-elektronicky-na-web/slovansky-prehled-3-4-2012.pdf>.

⁴²⁷ La terre est louée gratuitement et les familles peuvent l'acheter ultérieurement, si elles le souhaitent.

⁴²⁸ KRJUČKOV, Igor Vladimirovič, PTICYN, Andrej Nikolajevič, *Čeští vystěhovalci na Kavkaze ve 2. polovině 19. a na začátku 20. století*. In *Slovanský přehled*, 3-4-2012, str. 233-248, z ruštiny přeložila Ivana Fialová. Accessible en ligne: <http://www.hiu.cas.cz/cs/download/casopisy-elektronicky-na-web/slovansky-prehled-3-4-2012.pdf>.

s'établir au sein de l'Empire, à Vienne ou au Balkan. La migration massive dans l'Empire russe démarre dans les années 1850 et prend plus d'ampleur dans les années 1860-1870, après l'abolition du servage en Russie (1861). Elle concerne surtout la paysannerie. Principalement, les colons s'installent dans les régions affectées par la guerre (Circassie, Crimée) ou par les rébellions (Volhynie). Cette nouvelle destination trouve aussi soutien dans l'espace public tchèque. L'idéologie panslaviste étant à son apogée au XIX^e siècle, il existe une tendance à promouvoir la migration vers les pays slaves - si l'on ne peut pas l'arrêter - pour amoindrir les pertes démographiques⁴²⁹. Les motivations personnelles des colons sont plus pragmatiques : la Russie, et notamment le Caucase où la terre est louée gratuitement, demeure la destination des plus pauvres qui n'ont pas de moyens de payer le voyage aux Etats-Unis⁴³⁰.

Les premières 360 familles tchèques arrivent en bateau dans la ville de Novorossiisk en 1869. La plus grande partie d'entre eux s'installent dans les alentours de cette ville portuaire où ils construisent leurs villages sur les endroits inhabités. Ainsi, bien que la nouvelle population du kraï soit ethniquement très hétérogène, les nouvelles colonies ne le sont pas. Fondés au fur et à mesure que les colons arrivent, les villages sont généralement habités par des paysans de la même origine ethnique. On trouve quatre colonies tchèques dans le district de Novorossiisk (Kirillovka, Mefodievka, Glebovka, Vladimirovka), trois dans le district de Tuapse (Anastasievka, Tekos, Tesebs), deux dans le district d'Anapa (Varvarovka, Pavlovka) et une plus loin de la région côtière, en Adyguée (Mamacev). A l'exception de deux villages, ils ont tous été fondés en quatre ans, entre 1867 - 1871⁴³¹.

⁴²⁹ Les médias de l'époque écrivent: „Neschvalujeme sice stěhování z vlasti pryč, však ale když jednou stěhovavý ten proud nastal, tož přece raději uvidíme, když proud ten se obrátí na Kavkaz, neb vůbec do Ruska, nežli do Ameriky. Vystěhovalci do Ameriky jsou svému národu naprosto ztraceni, kdežto v Rusku alespoň slovansky se zachovají, sloužíce k zesílení jeho.“ / „Nous n'approuvons pas l'expatriation. Mais puisque une vague de migration est déjà levée, nous préférons voir la tourner vers le Caucase ou bien vers la Russie entière qu'en Amérique. Les émigrés qui partent en Amérique sont perdus pour la nation, alors qu'en Russie, ils maintiennent leur identité slave et renforcent le pays.“ (čsp HLAS 7, 1868, č. 33, s. 395, citée d'après DP Češi v Zakavkazí)

⁴³⁰ KRJUČKOV, Igor Vladimirovič, PTICYN, Andrej Nikolajevič, *Čeští vystěhovalci na Kavkaze ve 2. polovině 19. a na začátku 20. století*. In Slovanský přehled, 3-4-2012, str. 233-248, z ruštiny přeložila Ivana Fialová.

⁴³¹ Les noms des colonies tchèques dans les alentours de Novorossiisk et d'Anapa sont dérivées des noms des saints et, d'après Vladimir Pukish, probablement choisis par les autorités russes. Les Tchèques comprennent bien le sens de certains et s'approprient en trouvant leurs variantes en tchèque (Kirillovka – Cyrilka, Mefodievka – Methodějka). D'autres semblent moins transparent, comme le village de Glebovka qui prend son nom du saint Gleb, un personnage important dans l'église orthodoxe mais pas très connu des catholiques. Les Tchèques inventent alors une fausse étymologie. En l'appelant Chlebovka, ils associent le nom au mot tchèque chleb (pain). PUKIŠ, Vladimir, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

Figure 6 : Kraï de Krasnodar



Progressivement, les Tchèques commencent à s'installer aussi dans les villes du Kouban et du Caucase. Il s'agit généralement d'entrepreneurs (souvent propriétaires de brasseries), de commerçants et d'artisans. Mais il y a également des musiciens et des enseignants, particulièrement les enseignants de langues et d'éducation physique. En ville, les Tchèques vivent plus dispersés qu'à la campagne. Cependant, ce sont les villes qui deviennent des centres culturels de la diaspora. Notamment Novorossiisk, où les Tchèques s'installent le plus. En 1897, ils représentent environ 1% des habitants (170 Tchèques). Il existe quelques magasins, brasseries et auberges tchèques. Ces derniers servent aussi de lieux de rencontre pour la communauté et certains proposent même des journaux en tchèque à leurs clients.

Que ce soit dans l'agriculture ou dans l'industrie, les Tchèques contribuent fortement au développement du district de Novorossiisk. Il faut mentionner Bedřich Heyduk (1832-1890), agronome principal de la région et organisateur de la colonisation tchèque. Arrivé en Russie en 1864, il enseigne à l'université de Kharkov. Nommé agronome principal de *Черноморской округ* (l'Okroug de la Mer Noire) en 1867, Heyduk apprend aux colons les nouvelles méthodes agricoles et développe l'arboriculture et la viticulture. Son domaine modèle, devenu une banlieue de Novorossiisk au XX^e siècle, porte jusqu'à aujourd'hui son

nom (Gaiduk en russe). Le beau-frère et l'ami de B. Heyduk, géologue pragoise Josef Kučera, découvre des gisements importants de marne à Novorossiisk. L'industrie cimentière fait la prospérité de la ville durant de longues décennies. Son exploitation influence l'apparence de la ville, pour le meilleur et pour le pire comme en témoigne l'extrait suivant.

« *Construit au fond d'un profond golfe, Novorossiisk est toujours dominée par les hautes cheminées des vieilles cimenteries dont la fumée flotte au-dessus de la baie. Les colines avoisinantes laissent voir de vastes rectangles dénudés d'où l'on a extrait la matière première pour la fabrication du ciment Portland* » (Ascherson, 2016)⁴³².

5.2.2. Vie communautaire des colons tchèques jusqu'à la disparition de l'Empire russe

Au début du XX^e siècle, deux chercheurs tchèques visitent Novorossiisk et trois des colonies tchèques des alentours (Kirillovka, Mefodievka, Glebovka). Leurs deux témoignages soulignent la vitalité de la langue tchèque dans ce milieu. La description de Karel Chotek (1910) témoigne de l'autarcie de la communauté tchèque qui se traduit linguistiquement par la maîtrise fragmentaire de la langue russe. Au contraire, ce sont plutôt les Russes qui apprennent le tchèque.

« *Mezi sebou mluví jen česky a to až na některá ruská slova čistě a správně česky ; pořádně rusky nenaučil se z nich snad nikdo a málo jen z nich mluví s Rusy jakousi směsicí ruštiny a češtiny. Spíše než by se učili rusky, učí Rusy česky. V Novorossijsku je dosti obchodů, kde se dohoví česky a i na trhu kupci másla, vajec ap. znají řadu slov českých* » (Chotek, 1910 : 203)⁴³³.

En 1913, Jan Auerhan constate toujours la dominance du tchèque dans les villages de la communauté. En communication orale, le tchèque garde sa forte position de lingua franca des villages habités majoritairement par les colons tchèques.

⁴³² ASCHERSON, Neal, 2016. Chroniques de la Mer noire: Berceau de la civilisation et de la barbarie. Paris: Editions de Fallois.

⁴³³ „Entre eux, ils ne parlent que tchèque et c'est un bon tchèque, pur et correct, à l'exception de quelques mots russes. Personne d'entre eux n'a bien appris le russe et seulement quelques-uns parlent avec les Russes en un mélange du russe et du tchèque. Au lieu d'apprendre le russe, ils préfèrent d'apprendre le tchèque aux Russes. A Novorossiisk, il y a suffisamment de magasins, où l'on parle tchèque et également au marché, les vendeurs du beurre, des oeufs etc. connaissent de nombreux mots tchèques. » CHOTEK, Karel, 1910. *Čechové na Kavkaze*. In *Národopisný věstník československý* 5, 1910, č.3, s.201-205.

« *Dosud však odnárodnování konstatovati nelze, naopak ruská čeleď naučí se v českých vesnicích česky, stejně Rusové, kteří do českých vesnic se přistěhují nebo přízení ; oblast češtiny i jinak se v tamním kraji spíše šíří, než by ji ubývalo* » (Auerhan, 1920 : 65)⁴³⁴.

En revanche, Jan Auerhan exprime - à plusieurs reprises - ses réserves quant à la présence du tchèque écrit. Auerhan remarque surtout l'absence de livres en tchèque dans les maisons des paysans et peu d'abonnements à la presse tchèque. Auerhan en voit la raison dans la fondation tardive des écoles dans les colonies tchèques. En fait, la fondation de la première école dans les villages tchèques, celle de Kirillovka, date de 1902. En 1913, Auerhan constate : « *Dnes jsou školy téměř ve všech českých obcích, v Glěbovce je učitelkou Češka, v Anastasievce učitelem Čech, v ostatních školách učí Rusové, avšak ve všech školách učí se dnes jen rusky* » (Auerhan, 1914 : 63)⁴³⁵. Il semble que dans quelques écoles, l'enseignement est dispensé en tchèque entre 1905-1914, mais pas continuellement, faute d'enseignants compétents : « *...ale není schopných osob. Vláda žádá, aby učitelem byl inteligentní Čech, ruský poddaný, jenž má ruské učitelské zkoušky* » (Chotek, 1910: 203)⁴³⁶.

Sur le plan scolaire, les deux ethnographes remarquent les mérites du prêtre catholique slovaque Štefan Poborský qui travaillait à Novorossiisk au début du XX^e siècle⁴³⁷. D'après leurs témoignages, il semble que c'est seulement dans la première décennie du XX^e siècle qu'une organisation scolaire et culturelle commence à exister dans ces villages et ceci avec l'appui du prêtre. Dans les colonies qui n'ont pas d'écoles, Štefan Poborský organise des cours d'alphabétisation pour les enfants. Il initie la fondation d'une première bibliothèque tchèque dans le village de Kirillovka et il prépare un spectacle de Noël, « *slavnosti vánočního*

⁴³⁴ « Jusqu'à présent, on ne peut pas constater la dénationalisation. Au contraire, les garçons de ferme russes apprennent le tchèque dans les villages tchèques, de même que les Russes qui s'installent dans les villages ou se marient avec une Tchèque. La sphère de la langue tchèque a tendance à s'élargir plutôt que de s'affaiblir. » AUERHAN, Jan, 1920. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Antonín Hajn.

⁴³⁵ « Aujourd'hui, les écoles existent dans presque toutes les communes tchèques, l'enseignante à Glebovka est tchèque, ainsi que l'enseignant à Anastasievka. Dans les autres écoles, les enseignants sont russes. Cependant, dans toutes les écoles, l'enseignement est dispensé en russe. » AUERHAN, Jan, 1920. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Antonín Hajn

⁴³⁶ « ... mais il manque de personnes compétentes. Le gouvernement demande que l'enseignant soit un Tchèque intelligent, citoyen de Russie, qui a passé des examens russes pour les enseignants », CHOTEK, Karel, 1910. *Čechové na Kavkaze*. In *Národopisný věstník československý* 5, 1910, č.3, s.201-205.

⁴³⁷ Les sources n'informent pas les dates exactes. Il a certainement déjà été à Novorossiisk à 1904, il n'est plus là en 1913.

stromku s českými deklamacemi a písněmi, jež jsou pro osadu velkým svátkem » (Chotek, 1910 : 203)⁴³⁸.

Notons à cette occasion que les colons tchèques sont catholiques et restent généralement fidèles à leur confession. Administrativement, ils font partie du Décanat de Piatigorsk de l'Éparchie (diocèse) de Tiraspol, fondée en 1847⁴³⁹. Dans les colonies tchèques, les villageois construisent soit des clochers, soit des petites églises (Kirillovka, Varvarovka). Elles sont dépendantes de la paroisse de Novorossiisk. Pourtant, la première demande pour construire un lieu de culte catholique à Novorossiisk même date seulement de 1889 et elle est refusée. Une maison de prière Ste Anne est construite en 1895 et consacrée en 1899 mais sans autorisation administrative. La construction de l'église démarre en 1907. Elle n'est achevée qu'en 1915, faute de financement. Les collectes sont effectuées parmi des Tchèques, des Allemands et des Polonais et l'église est fréquentée par tous les catholiques de la région, sans égard pour leur nationalité. Une école de paroisse est ouverte auprès de cette église en 1914 (Pukiš, 2010 : 223)⁴⁴⁰.

Auerhan remarque aussi l'absence des coopératives qui permettraient aux paysans de mieux gérer leurs fermes (Auerhan, 1914 : 61)⁴⁴¹. Il ne mentionne pas non plus d'association à visée culturelle. On sait seulement qu'en 1914, une association patriotique sportive, Sokol, existait à Novorossiisk. C'est d'ailleurs autour de Sokol de Novorossiisk et celui de Ekaterinodar (aujourd'hui Krasnodar) que se réunissent les Tchèques du Caucase au moment de l'éclatement de la Grande Guerre. Les filiales de Sokol recrutent des volontaires pour la troupe tchécoslovaque organisée à Kiev en août 1914 (voir le chap. 3.1).

La Grande Guerre affecte fortement la vie des Tchèques en Russie. Tout d'abord, leur nombre augmente considérablement : des dizaines de milliers de prisonniers de guerre, dont nombre d'entre-eux se rendent volontairement, agrandissent et diversifient la diaspora. Les Tchèques restent solidaires. Notons, par exemple, la fondation du sanatorium pour les soldats

⁴³⁸ « Les fêtes du sapin de Noël, avec des déclamations et des chansons tchèques. Ce sont de grandes fêtes pour la colonie. » CHOTEK, Karel, 1910. *Čechové na Kavkaze*. In *Národopisný věstník československý* 5, 1910, č.3, s.201-205.

⁴³⁹ Au début, les paroissiens sont composés des Polonais et des Arméniens. A la fin du XIX^e siècle, de nouvelles colonies catholiques naissent au Sud de la Russie; il s'agit des colonies françaises, belges, tchèques, italiennes et allemandes. (PUKIŠ, Vladimír, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.)

⁴⁴⁰ PUKIŠ, Vladimír, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

⁴⁴¹ AUERHAN, Jan, 1920. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Antonín Hajn.

tchèques au Caucase par une commerçante d'origine tchèque. En revanche, les prisonniers de guerre donnent parfois des cours de la langue dans les colonies tchèques et aident à organiser les activités associatives. Par ailleurs, la période est aussi caractérisée par le nombre croissant des associations tchèques. Une organisation centrale qui les unit toutes est alors créée en 1915 à Kiev.

Lors de la guerre civile russe, le Kouban est le théâtre d'affrontements entre les armées blanches et rouges. C'est d'ailleurs à Novorossiisk que la révolution bolchévique connaît sa victoire finale le samedi 27 mars 1920. Ce jour-là, les flottes de guerre anglaises, françaises et américaines évacuent les troupes du général Denikine. Egalement la Tchécoslovaquie organise un centre de rapatriement à Novorossiisk, dont profitent particulièrement les Tchèques et les Slovaques installés en ville. Les paysans préfèrent rester dans leurs terres.

5.2.3. Les Tchèques du Caucase dans l'Union soviétique

L'Union des républiques socialistes soviétiques, fondée en 1922, se définit comme un État multi-ethnique. Dès le début, on y distingue la « citoyenneté soviétique », appliquée selon le droit du sol et la « nationalité » (c'est-à-dire l'origine ethnique), appliquée selon le droit du sang⁴⁴². La mention de la nationalité est obligatoirement inscrite dans le passeport de chaque citoyen soviétique, sur le dossier scolaire, sur le certificat de service militaire (pour les hommes) et sur les carnets de travail. Selon le discours officiel, cette disposition permet d'appliquer une « discrimination positive », afin de préserver la culture et la langue des peuples « non-russes ». La réalité est tout contraire et la « nationalité » peut servir l'ostracisme de masse. Cependant, il faut admettre qu'une telle persévérance administrative contribue au maintien de la conscience ethnique des populations non-russes, malgré la russification intense.

D'après l'historien russe Andreï Alexeïevitch Amalrik (1938 – 1980), on peut distinguer trois étapes successives dans la politique soviétique des nationalités. La première étape, appliquée surtout dans les années 1920, promeut l'égalité de toutes les nationalités et de toutes les langues de l'Union soviétique (la politique d'indigénisation [korenizatsiya]). La

⁴⁴² La « nationalité » dépendait principalement de la nationalité des parents. Seuls les enfants issus de mariages mixtes pouvaient choisir leur nationalité parmi celles des parents.

deuxième étape se développe à mesure que Joseph Staline affirme son pouvoir puis accède aux responsabilités suprêmes. Elle encadre la russification intense et entraîne des purges. Des ethnies entières sont déplacées à travers l'Union soviétique. Enfin, la troisième étape, qui débute après la disparition de J. V. Staline, s'impose surtout dans les années 1970 et 1980. Elle permet le retour des minorités chassées, mais elle est toujours accompagnée d'une russification intensive.

5.2.3.1. Politique de korenizatsiya

Après être arrivé au pouvoir, le nouveau régime soviétique adopte une politique « d'égalité entre nations cohabitantes », appelée aussi la politique de korenizatsiya (l'indigénisation). En vue d'établir le contrôle sur toute l'étendue de l'ancien Empire russe, les autorités cherchent à constituer des entités administratives régionales et à recruter pour l'occasion des non-russes pour les postes à responsabilités. Ainsi, le gouvernement peut compter sur la participation active et le charisme de personnalités issues des nationalités indigènes. Egalement, cette politique est accompagnée de la promotion de l'usage des langues non-russes dans les administrations gouvernementales, les tribunaux, l'enseignement et les médias.

Pour la vie communautaire des Tchèques du Caucase, la politique de korenizatsiya est plutôt bénéfique. En 1920, le comité révolutionnaire de Kouban, en accord avec le discours officiel, promeut le droit des minorités nationales à l'enseignement en langue maternelle. La décision permet de relancer l'enseignement en langue tchèque. D'après l'historien Vladimir Pukiš, les écoles ou les sections minoritaires sont ouvertes dans 5 colonies tchèques du Caucase : Kirillovka, Varvarovka, Pavlovka, Těkos et Tešeb (Pukiš, 2010 : 136)⁴⁴³. Pavel Havránek estime qu'une école tchèque existe durant quelque temps aussi à Novorossiisk, dans les locaux de *Český dům* (Maison tchèque), un bâtiment administré par une association culturelle tchèque⁴⁴⁴. En fait, la vie associative de la communauté tchèque trouve également un appui dans cette nouvelle politique. Depuis 1920 ou 1922, il existe à Novorossiisk une nouvelle association, *Československý kulturně osvětový spolek*, autour de laquelle devaient se

⁴⁴³ PUKIŠ, Vladimir, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

⁴⁴⁴ HAVRÁNEK, Pavel, 2008. *Češi na Kavkaze. Stručná historie osídlované oblasti*. In *Národopisná revue* 1/2008, ročník XVIII, ps 10-20.

réunir les habitants de tous les villages tchèques du département⁴⁴⁵. Elle propose diverses activités culturelles : bibliothèque, représentations théâtrales, soirées dansantes. Vladimir Pukiš mentionne qu'en 1926, son rôle est repris par *Dům rolníka nacmen Čechů* (Maison du paysan de la minorité nationale tchèque).

L'épanouissement de la diaspora est soutenu également par la jeune Tchécoslovaquie. Elle coordonne l'enseignement minoritaire en tchèque : un inspecteur est nommé à Kharkov et des enseignants sont détachés. Le gouvernement tchécoslovaque envoie au Caucase des manuels et du matériel pédagogique ainsi que des uniformes d'école ; pour les besoins associatifs des livres et de l'équipement folklorique. A côté de cela, l'aide tchécoslovaque a aussi un caractère humanitaire. A cause de la guerre civile et de mauvaises récoltes au début des années 1920, la famine se répand en Union soviétique. Sous la direction du ministère des Affaires étrangères tchécoslovaque, une campagne d'aide est organisée en 1921-22, avec la participation de la Croix rouge et de la Communauté tchécoslovaque des légionnaires. L'aide est destinée à tous les citoyens soviétiques, qu'ils aient des racines tchèques ou non. Néanmoins, les compatriotes tchèques peuvent de plus bénéficier d'un prêt sans intérêt, autorisé par un accord entre la Tchécoslovaquie et l'Union soviétique (signé le 8/11/1923). D'une valeur de 15 millions de couronnes tchécoslovaques, elle autorise aux colons tchèque un prêt sans intérêt pour 5 ans, mais sous forme de machines agricoles, de semences etc. Le crédit contribue de façon considérable à la prospérité des fermes tchèques du Caucase (Valášková, 1996 : 38)⁴⁴⁶.

Dans cette période, l'Union Soviétique accueille même de nouveaux colons tchécoslovaques. Il s'agit de communistes qui sympathisent avec le nouveau régime. Ils arrivent par conviction, afin d'aider à construire le communisme. A Kouban, dans les alentours de la ville d'Armavir, une commune de bénévoles fonde en 1925 une coopérative appelée *Kladenská komuna* (Commune de Kladno). Malgré l'enthousiasme initial, la commune souffre de gros problèmes économiques et disparaît vers la fin des années 1920. La

⁴⁴⁵ D'après Pavel Havránek, l'association s'appelle *Český klub* et reste active jusqu'à 1927. HAVRÁNEK, Pavel, 2008. *Češi na Kavkaze. Stručná historie osídlované oblasti*. In *Národopisná revue* 1/2008, ročník XVIII, ps 10-20.

⁴⁴⁶ VALÁŠKOVÁ, Naďa, 1996. *Češi v Rusku*. In *Češi v cizině 1996*. Ps 26-47. Praha: Ústav pro etnografii.

majorité de ses membres reviennent en Tchécoslovaquie. Ils ne sont pas devenus la nouvelle vague de la colonisation tchèque comme ils se l'imaginaient⁴⁴⁷.

5.2.3.2. Répressions stalinistes et ses conséquences

Durant les années 1920, J.V. Staline consolide son pouvoir et accède aux fonctions suprêmes dans le pays. Il décide d'abandonner la politique de la N.E.P. lancée par Lenine⁴⁴⁸. Le premier plan quinquennal, approuvé en 1929 par le XVI^e congrès du Parti communiste, prévoit trois piliers de la construction de la société communiste : l'industrialisation accélérée, la collectivisation des terres et la révolution culturelle. Les mesures envisagées touchent tout particulièrement la paysannerie car Staline prétend que la modernisation de l'industrie nécessite une rapide et profonde réforme de la production agricole. En fait, l'équipement industriel doit s'acheter en Occident et se paie surtout par le blé. Par conséquent, les autorités n'arrêtent pas d'augmenter la pression sur les paysans. En Kouban, par exemple, l'Etat confisque aux producteurs 30% de la récolte de blé en 1930, 47% en 1931 et 71,5% en 1932. Afin d'accélérer la collectivisation, Staline renforce les représailles. Il vise particulièrement les koulaks (paysans aisés) : leurs biens sont confisqués, plusieurs sont incarcérés ou condamnés aux travaux forcés, environ 3 millions d'entre eux sont exécutés. Des familles entières sont déportées. De plus, les réformes instaurées par Staline provoquent la famine qui culmine en 1933 et qui frappe particulièrement les plus riches régions agricoles de l'Union Soviétique : Ukraine, Kouban et le Caucase du Nord, les rives de la Volga, Kazakhstan. La famine fait plusieurs millions de victimes, notamment en Ukraine où les conséquences sont les plus désastreuses.

Staline renonce également à la politique de korenizatsyia qu'il promouvait en tant que commissaire des nationalités. Au nom de la guerre contre le « nationalisme bourgeois local », il préfère augmenter le nombre de russophones dans chaque entité territoriale et disperser les élites de chaque peuple à travers l'Union. Les purges commencent dès la fin des années 1920. Au cours des deux décennies suivantes, des milliers de personnes sont déplacées vers l'Asie centrale et la Sibérie exclusivement en raison de leur origine ethnique (les Polonais, les

⁴⁴⁷ VALÁŠKOVÁ, Naďa, 1996. *Češi v Rusku*. In *Češi v cizině 1996*. Ps 26-47. Praha: Ústav pro etnografii.
PUKIŠ, Vladimír, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

⁴⁴⁸ NEP (Nouvelle politique économique) est appliquée dans le pays entre 1921 – 1929. Elle autorise une forme limitée d'économie privée.

Allemands, les Grecs, les Ukraïniens, les Tatars de Crimée, les Tchétchènes et d'autres). Simultanément, la langue russe prend une place de plus en plus importante. En 1938, elle devient une matière obligatoire dans toutes les écoles soviétiques, y compris celles dans lesquelles les langues non russes demeurent la langue d'enseignement⁴⁴⁹. La même année, le comité central du Parti désigne « nocive et inutile » la création des écoles et des administrations minoritaires (non-russes).

La nouvelle politique marque la fin définitive de l'enseignement en tchèque en Union soviétique, cependant les écoles ne sont pas fermées toutes au même moment. Si, en Volhynie, l'enseignement en tchèque subsiste – malgré les difficultés - jusqu'à 1938 (Vaculík, 2009 : 221), dans le Caucase du Nord il est supprimé entre 1927 et 1932. Jan Auerhan mentionne qu'en décembre 1927, l'Inspectorat tchèque de Kharkov n'enregistre plus que deux écoles minoritaires dans le Caucase (l'une tchèque, l'une tchéco-russe)⁴⁵⁰ contre les 5 initiales. Les documents accessibles ne fournissent d'informations précises ni sur le fonctionnement, ni sur la fermeture de ces écoles. Nous ne pouvons nous appuyer que sur des informations fragmentaires, venant des témoins. Celles-ci laissent supposer que dans le Caucase, les enseignants venant de la Tchécoslovaquie ont été incarcérés en 1927⁴⁵¹. Les enseignants issus de la diaspora ont pu continuer à enseigner en tchèque jusqu'à 1932, la fermeture définitive des sections tchèques dans la région. Naturellement, il n'y a pas non plus de vie associative, probablement aussi depuis 1927. Egalement les églises catholiques construites dans les colonies tchèques (Kirillovka, Varvarovka) et à Novorossiisk sont fermées vers la fin des années 1920. Les trois églises sont plus tard transformées en centres culturels (Kirilovka en 1937, Novorossiisk en 1938).

Les vagues de répression s'expliquent surtout par le caractère paysan de la communauté tchèque. La collectivisation anéantit la vie de toutes les colonies. Deux villages (par ailleurs réputés comme « les plus riches »⁴⁵²) sont frappés par les déportations massives.

⁴⁴⁹ Egalement, en 1939, les langues non russes qui avaient bénéficié jusqu'alors d'une transcription garantie en alphabet latin reçurent de nouveaux alphabets basés sur le cyrillique.

⁴⁵⁰ AUERHAN, Jan, 1935. *Československé jazykové menšiny v evropském zahraničí*. Praha: Orbis.

⁴⁵¹ A l'exception de Peter Jilemnický (1901-1949), journaliste et écrivain communiste tchécoslovaque. Il travaille comme enseignant à Pavlovka en 1926/27 et part ensuite à Moscou, sur l'ordre du Parti communiste tchécoslovaque. En revanche, la persécution atteint la famille qui l'hébergeait à Pavlovka.

⁴⁵² Nejbohatší z uvedených českých vesnic je Glěbovka, díky svým vinicím, a dále Těkos, díky pěstování tabáku./ La plus riche des villages mentionnés est Glebovka, grâce à ses vignes, et Tekos, grâce à la culture du tabac. (AUERHAN, Jan, 1920. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Antonín Hajn. P.61)

32 familles entières de Tekos sont envoyées en Sibirie en 1932 (Pukiš, 2010 : 159)⁴⁵³, ainsi que 12 familles de Glebovka (Havránek, 2010 : 16)⁴⁵⁴. Mais en fait, aucun village n'est épargné par la répression et les arrestations dans les années 1930. Les maisons confisquées aux victimes de représailles sont offertes aux nouveaux colons des goubernies centrales. Par conséquence, les villages perdent progressivement leur caractère mono-ethnique. La collectivisation met aussi fin à la vie traditionnelle rurale. Pendant la Seconde Guerre mondiale, le district de Novorossiisk est occupé par l'armée nazie⁴⁵⁵. La bataille du Caucase (1942-43) est très sanglante et la ville de Novorossiisk, ainsi que plusieurs villages tchèques, sont fortement endommagés. Les représailles continuent après la guerre. Plusieurs familles des colonies tchèques, envoyées par les nazis en Allemagne pour le travail forcé, sont à leur retour désignés comme des ennemis.

La politique soviétique devient plus souple dans le dernier tiers du XX^e siècle, sans pour autant permettre aux minorités (et aux paysans) de réclamer leurs droits. Les Tchèques du Caucase n'ont non plus aucun lien officiel avec la Tchécoslovaquie. La communauté n'est suivie ni par les hommes politiques, ni par les hommes de science tchèques. En 1996, l'historienne tchèque Nad'a Valášková constate que les chercheurs n'ont que des informations très lacunaires sur la vie des Tchèques du Caucase après la Seconde Guerre mondiale. Elle appelle à l'étude des documents d'archives nouvellement accessibles et à la recherche sur le terrain par le biais de l'histoire orale.

⁴⁵³ PUKIŠ, Vladimír, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

⁴⁵⁴ HAVRÁNEK, Pavel, 2008. *Češi na Kavkaze. Stručná historie osídlované oblasti*. In *Národopisná revue* 1/2008, ročník XVIII, ps 10-20.

⁴⁵⁵ De nombreux Tchèques de Russie sont enrôlés dans l'Armée rouge. Certains entrent ensuite dans le corps d'armée tchécoslovaque en Russie, dirigé par le général Svoboda. Avec lui, ils parviennent à Prague en 1945. Quelques-uns restent en Tchécoslovaquie.

5.2.4. Retour à la vie associative

Vu l'évolution géo-politique de la Russie au XX^e siècle, il n'est pas surprenant que le nombre de Tchèques du Caucase croît jusqu'aux années 1920 et commence à baisser depuis, comme le montre le tableau suivant.

Tableau n°10 : Nombre de Tchèques dans le Kraï de Krasnodar 1897 - 2002

Année de recensement	1897	1910	1926	1959	1979	1989	2002
Nombre de Tchèques dans le Kraï de Krasnodar	1290	2546	2728	2001	1500	1247	732

Cependant, la chute du nombre de Tchèques est la plus frappante entre 1989 et 2002, c'est-à-dire après la fin de la Guerre froide. Ce fait est sans doute en partie explicable par le changement de la politique des nationalités. Tandis qu'en Union soviétique, l'origine ethnique est impérativement héritée de l'un des parents, en Fédération de Russie, elle est déclarée d'après le sentiment d'appartenance. Egalement, la rubrique „*nacionalnost*“ (origine ethnique) ne figure plus dans les documents officiels des citoyens du pays. Vladimir Pukiš croit – et nous sommes de même avis – que la statistique témoigne avant tout du décalage entre le nombre de personnes qui ont des racines tchèques et ceux qui s'identifient avec la minorité tchèque.⁴⁵⁶

Malgré la baisse rapide de la population d'origine tchèque dans les statistiques de la Russie post-communiste, la communauté est de nouveau dotée d'une organisation. La présidente de la première association tchèque moderne, Zinaïda Michailovna Trenda, explique dans un interview pour les médias tchèques que l'initiative vient des autorités locales⁴⁵⁷. En fait, en 1992, le conseil municipal de Novorossiisk décide d'organiser un festival urbain des minorités nationales. Une annonce demande à des descendants de Tchèques de se présenter. Zinaïda Michailovna Trenda accepte le défi. Au registre public d'Etat civil, elle se procure une liste des personnes dont les noms de familles semblent tchèques et commence à les

⁴⁵⁶ L'information est tirée de notre archive personnel. Il s'agit des textes préparatifs pour le livre suivant: PUKIŠ, Vladimir, 2010. *Češi Severního Kavkazu: léta, osudy*. Rostov na Donu: Media-polis.

⁴⁵⁷ Source des informations: l'article *Zmrtvýchvstání Čechů v Novorossijsku*, paru en ligne le 20.03.2009 20:19; Auteur: M. Krupička. Accessible en ligne: <http://krajane.net/articleDetail.view?id=1600>

contacter. Avec les plus actifs, elle fonde une association qui voit le jour en 2000 sous le nom *český národostně kulturní spolek Nazdar*. Elle envoie également une lettre à l'Ambassade tchèque à Moscou.

En 2000, la chargée culturelle de l'Ambassade tchèque à Moscou arrive en visite à Novorossiisk, suivie par l'ambassadeur de la République tchèque en Russie M. Jaroslav Bašta en mars 2001. D'autres visiteurs ne se font pas attendre : délégations du Ministère des Affaires Etrangères, du Sénat, du Centre tchèque de Moscou se succèdent. La communauté re-découverte éveille également la curiosité des journalistes, des photographes, des historiens, des ethnologues... Grâce à la subvention du Programme du soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger de la République tchèque, l'association restaure un local à Novorossiisk pour en faire son siège. Le *Centre tchèque* est inauguré en janvier 2005.

Dès sa fondation, l'association aspire à ouvrir les cours de tchèque. En 2002, l'un des membres de l'association, Mme Irina Tretiakova de Kirillovka, enseignante de langues de formation, est sollicitée par le chargé culturel de l'Ambassade tchèque pour lancer l'enseignement du tchèque. L'idée lui convient car elle souhaite faire apprendre le tchèque à ses enfants. Une „école du dimanche“ voit alors le jour dans sa maison à Kirillovka. Le premier public est formé essentiellement d'enfants mais quelques parents souhaitent aussi participer aux cours. En 2003, un premier enseignant envoyé par la République tchèque prend le relais. Il prend en charge le groupe de Kirillovka qui continue son apprentissage le dimanche, il lance les cours du soir pour les adultes. Jusqu'à l'ouverture du Centre tchèque à Novorossiisk, ces cours ont lieu à Gaiduk, dans le domicile de l'enseignant.

En 2005, nous sommes arrivée à Novorossiisk en tant que deuxième enseignante envoyée par la République tchèque. Le Centre tchèque étant déjà inauguré, les cours du soir, fréquentés majoritairement par les adultes et les adolescents, ont eu lieu là-bas. Les cours destinés aux enfants continuaient à se dérouler le dimanche à Kirillovka et nous avons souhaité les garder là-bas. En fait, dès sa fondation, Kirillovka a un statut particulier parmi les colonies tchèques. C'est la première colonie fondée dans le district de Novorossiisk (le 3 mai 1869), la première colonie à avoir une église (1888), une école (1902) et une bibliothèque tchèque. Pour cela, elle est appelée parfois aussi Malá Praha (Petite Prague). Jusqu'à ce jour, la commune demeure le centre de la communauté tchèque.

Pour les raisons que nous développerons plus loin (voir le chapitre 12), il nous semblait important de ne pas transférer au Centre tchèque à Novorossiisk les activités de Kirillovka mais de les élargir. Nous avons initié la fondation d'un club, appelé Klub *Mateřidouška*. Cependant, ce choix a posé la question des locaux appropriés. A notre arrivée en Russie, les cours avec les enfants se déroulaient dans la bibliothèque du village de Kirillovka, dans une petite pièce sans fenêtre et sans aucun équipement qui ne nous semblait pas convenable. Pour quelques activités du club, nous avons été accueillis dans le Centre culturel du village (ancienne Eglise catholique). Mais l'espace ne convenait pas à l'enseignement et nous avons fait notre possible pour reprendre les locaux de l'ancienne école tchèque. Celle-ci, après la disparition mystérieuse du dernier enseignant détaché de Tchécoslovaquie en 1927, avait été transformée en école russe. Elle a été fermée en 1971, suite à la centralisation de l'enseignement. Dans les années 2000, une partie du bâtiment fut occupée par un magasin. L'autre partie appartenait à l'administration de la commune mais demeurait vide. Grâce à Irina Tretiakova, les négociations avec le maire ont été couronnées de succès et nous ont permis d'aménager la partie communale de l'ancien établissement scolaire. La nouvelle « école tchèque » a deux pièces, dont une salle de cours. L'espace a été entièrement reconstruit par les bénévoles de l'association et avec l'aide financière de la République tchèque.

En 2010, lors de nos enquêtes à Kirillovka et à Novorossiisk, *Mateřidouška* a 69 membres dont 38 ont un rapport direct au village de Kirillovka⁴⁵⁸. Les cours ainsi que toutes les autres activités sont gratuits pour les membres de l'association. Celle-ci finance ses activités par les subventions du Programme du soutien de l'héritage culturel à l'étranger de la République tchèque. La présence de l'enseignant tchèque sur place pendant toute l'année est financée de la même source.

Le tableau suivant indique le nombre d'enfants inscrits aux cours du dimanche depuis la création de *Mateřidouška*⁴⁵⁹.

Tableau n° 11 : Nombre d'élèves de l'Ecole du dimanche de Mateřidouška, Kirillovka

Année scolaire	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Nombre d'élèves	10	7	8	8	8	4	8	11	14	12

⁴⁵⁸ L'information vient de l'entretien avec Irina Tretiakova, la présidente de l'association *Mateřidouška* en 2010.

⁴⁵⁹ Sources : Rapports annuels des enseignants envoyés à Novorossiisk par la République tchèque.

Bien que le club *Mateřidouška* ait été à l'origine conçu comme une activité annexe de l'association Nazdar, les autorités tchèques nous ont conseillé de l'enregistrer comme une association à part, afin d'en faciliter le financement. En 2006, une deuxième association tchèque est alors officiellement enregistrée à Novorossiisk. En tant qu'association indépendante, *Mateřidouška* élargit son champ d'activités. Elle organise les cours pour adultes, le cinéclub, les Journées de la culture tchèque, les ateliers de chant... Cet acte a néanmoins accru les tensions qui existaient à l'intérieur de la minorité et une sorte de concurrence s'installe entre les deux associations tchèques locales, d'autant plus que certaines activités sont en doublon. Les adhérents se décident alors sur la base de la localisation géographique et de leurs sympathies personnelles. Dans les deux associations, les cours sont dispensés par le même enseignant (délégué de la République tchèque) qui est aussi le principal moniteur des activités annexes.

5.3. France

5.3.1. Migration tchèque en France

Au début du XX^e siècle, environ 3000 Tchèques, seulement, vivent en France. Ce sont essentiellement des artisans, des commerçants ou des ouvriers installés depuis les années 1850. Paris attire également les artistes tchèques. Ils forment un petit groupe à l'intérieur duquel on trouve toutefois de grands peintres comme Alfons Mucha ou František Kupka. La communauté tchèque, bien que peu nombreuse, devient très active pendant la Première Guerre mondiale et de nombreux volontaires rejoignent le front. La France est la destination de plusieurs exilés politiques. Depuis 1916, la résistance tchécoslovaque contre l'Autriche-Hongrie est coordonnée de Paris et la première armée tchécoslovaque voit aussi le jour en France, sous l'autorisation du président R. Poincaré⁴⁶⁰.

La migration en France s'intensifie dans les années 1920. A l'issue de la Première Guerre Mondiale, la Tchécoslovaquie nouvellement créée affronte de nombreux problèmes économiques qui poussent ses citoyens à partir. Les destinations massivement choisies au XIX^e siècle (U.S.A., Russie) ne sont plus accessibles, en revanche la France manifeste une politique favorable à l'immigration⁴⁶¹. De plus, un accord entre la France et la Tchécoslovaquie sur la migration est signé le 20 mars 1920. La migration est ainsi réglementée et se fait toujours sur la base d'un contrat de travail signé au préalable. Néanmoins, les départs spontanés coexistent. Les expatriés sont généralement les ouvriers qualifiés, des verriers, des mineurs ou des ouvriers du bâtiment. Certains travaillent aussi en agriculture. Ils sont dispersés dans toute la France, deux tiers d'entre eux s'installent dans la région parisienne (les départements de Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Oise) et au Nord (les départements Pas-de-Calais, Nord, Moselle, Meurthe-et-Moselle). Les conditions de travail semblent attrayantes aux ouvriers tchécoslovaques, de sorte qu'à la fin des années 1920, on estime leur nombre à 50 000.

⁴⁶⁰ La formation de l'Armée tchécoslovaque autonome est autorisée par le président de la France R. Poincaré le 16/12/1917.

⁴⁶¹ Entre 1919-1930, les conditions avantageuses de migration ont favorisé l'arrivée de 3 millions de main d'œuvre étrangère.

La crise économique des années 1930 complique la situation de la main d'œuvre immigrée en France. Les ouvriers tchécoslovaques se trouvent en précarité et exigent une modification de l'accord entre la France et la Tchécoslovaquie, notamment en matière d'allocations chômage auxquelles ils n'ont pas droit. Deux congrès des associations tchécoslovaques en France sont convoqués sans pouvoir améliorer la situation difficile des expatriés. Alors, de nombreux départs suivent : environ 25 000 citoyens tchécoslovaques quittent la France dans les années 1930, soit pour rentrer dans la patrie, soit pour chercher du travail outre-mer.

Le Traité de München et la disparition de la Tchécoslovaquie démocratique marquent une nouvelle étape dans la migration des Tchèques en France. Désormais, les départs en France sont dictés principalement par des raisons politiques. La deuxième et la troisième résistances⁴⁶² y trouvent un appui important. Lors de la Seconde Guerre Mondiale, la France accueille de jeunes Tchèques qui veulent se battre contre Hitler dans l'armée française aussi bien que des hommes politiques importants tels que l'ancien président tchécoslovaque Edvard Beneš. Egalement, quelques politiciens démocrates se réfugient en France après le putsch communiste à Prague en février 1948⁴⁶³. Aussi, la première revue de l'exil tchécoslovaque anti-communiste voit le jour à Paris en automne de la même année⁴⁶⁴. D'autres suivent, dont le plus important *Svědectví* (Témoignage), édité ici depuis 1960 par le célèbre journaliste et homme politique tchèque Pavel Tigrid.

La France et notamment Paris continuent d'attirer de nombreux artistes tchèques. Ils ne viennent plus librement, pour s'inspirer de l'aura parisienne comme c'était le cas dans la première moitié du XX^e siècle. Ils cherchent la liberté d'expression qui leur est refusée dans leur patrie, certains en sont même chassés par le régime communiste. On peut citer Toyen, une peintre remarquable de l'avant-garde, membre du Groupe surréaliste d'André Breton, ou une historienne de l'art et écrivain Věra Linhartova, diplômée de japonais à l'INALCO.

⁴⁶² On appelle „deuxième résistance“ la résistance des Tchèques contre l'occupation nazie. Le terme „troisième résistance“ désigne les combattants contre le régime communiste.

⁴⁶³ Deux tiers des hommes politiques démocrates se réfugient en Amérique du Nord (USA, Canada). En Europe, ils s'installent majoritairement en Grande Bretagne, en France et en Allemagne. (Source: Mémoire de master Stručná historie uprchlíků z českých zemí.)

⁴⁶⁴ Il s'agit de la revue *Svobodny zítřek*, interdite à Prague après le putsch communiste. Elle est rétablie à Paris par L. Stransky.

Naturellement, il ne faut pas oublier Milan Kundera, sans doute l'écrivain tchèque le plus renommé qui s'est installé en France en 1975. La plus jeune génération des artistes en exil se réunissent autour de Jiří Kolář, poète et peintre original vivant à Paris depuis 1980.

Après la chute du régime communiste en Tchécoslovaquie (1989), les Tchèques retrouvent la liberté perdue. Ils s'installent en France pour des raisons très diverses : ils poursuivent leur carrière, ils cherchent de meilleures conditions économiques, ils font leurs études, ils suivent leur partenaire ou tout simplement, ils s'y plaisent. On estime leur nombre à 30 000 personnes environ. Une enquête qualitative réalisée en 2013 par l'association « Etudiants et jeunes professionnels tchèques en France » indiquent que les jeunes Tchèques vivant en France ont très souvent une formation supérieure et qu'ils sont particulièrement attachés à la région parisienne. Majoritairement, ils sont contents de leur vie en France et n'ont pas de projet de retour immédiat. Cependant, ils vont en République tchèque plusieurs fois par an, essentiellement pour voir leur famille et leurs amis.

Les Tchèques en France fondent leur première association en 1862. En 1892, elle prend le nom de Sokol de Paris et sous ce nom, elle travaille jusqu'à nos jours. Toutefois, le plus grand nombre d'associations est créé dans la période d'entre-deux-guerres, quand le nombre d'immigrés tchécoslovaques en France culmine. Les années 1920-1930 sont aussi la période où l'enseignement du tchèque destiné aux enfants est le plus intense et le plus professionnalisé, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Les associations aussi bien que les écoles tchèques disparaissent massivement dans les années 1950, principalement pour des raisons politiques. Un renouveau apparaît après la chute du communisme en Tchécoslovaquie. Parmi les associations les plus jeunes nous pouvons compter les Etudiants et jeunes professionnels tchèques en France fondés en 2011 ou bien l'association Entract en France qui est aujourd'hui le principal acteur de l'enseignement du tchèque aux enfants. C'est son projet Ecole tchèque sans frontières qui nous a servi de terrain pour notre recherche en France.

5.3.2. Ecole tchèque sans frontières

5.3.2.1. Evolution d'un concept

En 2001, le directeur du Centre culturel tchèque de Paris⁴⁶⁵ initie la création d'une association de loi 1901 appelée Entract en France. L'association à but non lucratif a pour l'objectif de soutenir la promotion de la culture tchèque. Madame Lucie Slavikova-Boucher devient présidente de l'association en 2003. Mère de deux enfants, elle envisage dès le début d'y introduire des activités destinées au jeune public. Elle-même d'origine tchèque, mariée à un Français, pense avant tout aux couples mixtes qui comme elle et son mari feraient du bilinguisme le projet familial.

A cette époque-là, Madame Slavíková-Boucher vient de rentrer des Etats-Unis où elle a séjourné un an avec sa famille. Elle amène régulièrement ses enfants à la Bibliothèque américaine de Paris. Un atelier de lecture Story Hour, destiné aux enfants de 3 à 5 ans, l'inspire. Sous sa direction, l'association Entract en France s'engage dans le parrainage de la bibliothèque du Centre culturel tchèque et des ateliers proches du concept américain y voient le jour. Désormais, les activités proposées aux enfants sont organisées sous le nom *Česká škola bez hranic / Ecole tchèque sans frontières (ČŠBH)*.

Entre 2004 et 2007, l'Ecole tchèque sans frontières diversifie petit à petit son offre et se fait connaître auprès de son public potentiel. En plus des rencontres autour du livre et des célébrations des fêtes traditionnelles telles que La Saint Nicolas, l'école commence à offrir des activités hebdomadaires décrites dans les rapports⁴⁶⁶ de l'association Entract en France comme l'enseignement immersif du tchèque. Les enfants en bas âge sont premièrement concernés : à partir de 3 ans d'abord, depuis l'âge de 18 mois ensuite. Depuis la rentrée 2007, l'école offre également l'enseignement de la langue et littérature tchèques au public scolaire, dès le début calqué sur les programmes valables dans les établissements de l'enseignement public en République tchèque en matière du tchèque langue maternelle. L'histoire et la géographie des pays tchèques sont présentés aux élèves de façon ponctuelle.

⁴⁶⁵ Le Centre culturel tchèque de Paris a pour mission de présenter la culture tchèque en France sous toutes ses formes. Il est membre du Forum des instituts culturels étrangers à Paris (FICEP) et fut à l'origine du festival international de jazz Jazzycolors. Il fait partie du réseau des Centres tchèques, qui sont une organisation de contribution du Ministère des affaires étrangères de la République tchèque. Il existe à Paris depuis 1997.

⁴⁶⁶ Nos activités 2004-2006. Lettre adressée aux membres de l'association Entract en France, datée le 21 novembre 2006. Archives de l'association [08.01.20010].

Dorénavant, l'Ecole tchèque sans frontières (ČŠBH) se définit en tant qu'un système éducatif continu⁴⁶⁷ pour les enfants de 18 mois à 15 ans. C'est une école complémentaire, fréquentée par les élèves scolarisés dans un établissement scolaire public ou privé en France⁴⁶⁸. Les cours y ont lieu en dehors du temps scolaire habituel en France, soit le mercredi après-midi (élèves de la maternelle), soit le samedi (élèves de l'école primaire et collégiens)⁴⁶⁹. Les enfants entre 18 et 36 mois se rencontrent une fois par semaine pour 60 minutes. Ils s'approprient la langue tchèque « *par l'intermédiaire des chansons, de la lecture et des arts plastiques* »⁴⁷⁰. Les ateliers hebdomadaires destinés aux enfants de 3 à 6 ans durent 120 minutes et se composent de 3 parties : éducation langagière, éducation musicale, activités d'arts plastiques⁴⁷¹. Enfin, les enfants âgés de 6 à 15 ans suivent 4 heures du cours par semaine. Ils apprennent la langue et la littérature tchèques, ainsi que l'histoire et la géographie du pays, d'après le programme du ministère tchèque de l'Education nationale.

En 2007, l'Ecole obtient le patronage de l'Ambassadeur de la République tchèque en France. Un an plus tard, Mme Slavíková–Boucher initie des négociations avec les représentants politiques de la République tchèque. Son objectif est de faire inclure l'Ecole tchèque sans frontières (ČŠBH) dans le système éducatif tchèque. Elle présente plusieurs arguments :

- A la différence d'autres associations qui proposent l'enseignement du tchèque au jeune public, la ČŠBH a élaboré un système éducatif continu dont le programme est comparable à celui valable dans l'enseignement public en République tchèque.
- Les parents sont à la recherche de l'enseignement adapté aux enfants grandissant à l'étranger et ceci non seulement en France. D'autres écoles travaillant d'après le modèle de la ČŠBH sont en train de naître dans d'autres pays. Elles sont nécessaires dans le monde marqué par la mondialisation et la migration transnationale.

⁴⁶⁷ Vzdělávací instituce s vlastním návazným vzdělávacím systémem (ŠVP p.3)

⁴⁶⁸ Si les élèves sont à l'âge de scolarisation, bien sûr.

⁴⁶⁹ Ces contraintes ne s'appliquent pas aux enfants non scolarisés (18 mois – 36 mois). Un cours d'appoint est également ouvert le vendredi soir.

⁴⁷⁰ LOUBET DEL BAYLE, Zuzana, 2013. Les enfants bilingues : Une nouveauté pour la République tchèque. Dossier : "La place de l'enfant dans les sociétés centre et est-européennes"

⁴⁷¹ Vzdělávací program Českých škol bez hranic, p.11

- La République tchèque exige que les enfants de nationalité tchèque grandissant à l'étranger passent régulièrement des « examens de passage »⁴⁷² dans un établissement scolaire tchèque. Or, elle ne propose aucune structure qui permettrait aux familles de préparer ces examens. Le modèle de ČŠBH peut remplir cette fonction.

En 2008, un groupe de travail formé des représentants du Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque, du Ministère des Affaires étrangères de la République tchèque, du Centre tchèque et de l'Ecole tchèque sans frontières est établi. Egalement, une audience publique est organisée au Sénat au printemps 2010. A la même période, un texte concepteur de base appelé *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň* est rédigé par la présidente de l'association Entract en France et l'équipe des enseignants de l'Ecole tchèque sans frontières de Paris dont nous⁴⁷³. Le texte harmonise le programme éducatif de l'école à la conception de l'enseignement primaire et secondaire en République tchèque. Le texte est donné à l'expertise des spécialistes de Výzkumný ústav pedagogický (Institut de recherches en pédagogie) de Prague. Celui-ci l'approuve en 2010 et confirme ainsi que le programme éducatif de l'Ecole tchèque sans frontières respecte les exigences du ministère tchèque de l'Education formulées pour les matières enseignées par l'école.

Les négociations entre l'Ecole tchèque sans frontières et les représentants politiques de la République tchèque font date en 2012. La novélisation de la loi sur la scolarité introduit un nouveau terme dans la législation tchèque, à savoir « *le prestataire de l'enseignement à l'étranger* »⁴⁷⁴. En 2013, l'Ecole tchèque sans frontières de Paris est la première école au monde à signer la convention avec le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque et devient ainsi le premier « *prestataire de l'enseignement à l'étranger* » dans l'histoire de la République tchèque.

⁴⁷² Pour plus de détails, voir le chapitre 4.3.2.

⁴⁷³ Nous sommes auteur du programme de la matière la langue et littérature tchèques.

⁴⁷⁴ Le terme est expliqué dans le chapitre 4.3.2.2.

5.3.2.2. Les caractéristiques de l'école

Au lancement du projet, les ateliers organisés par l'Ecole tchèque sans frontières dans la bibliothèque du Centre tchèque (Paris 6^e) sont suivis par 5-6 enfants en moyenne. La persévérance de Mme Boucher et la publicité effectuée par le Centre tchèque rapportent toutefois ses fruits et le nombre de participants ne cessent pas de s'accroître comme en témoignent les chiffres.

Tableau 12 : Nombre d'élèves de l'Ecole tchèque sans frontières à Paris 2003-2015

	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
18-36 mois	X	X	?	6	14	13	7	6	7	14	9	9
3-6 ans	X	X	?	6	22	24	22	19	10	17	24	42
Scolaire	X	X	X	X	12	14	21	28	29	35	35	37
Total	6	10	12	12	48	51	50	53	46	66	68	88

La transformation des ateliers de lecture en cours et l'augmentation du public demande non seulement la répartition des enfants en plusieurs groupes d'après l'âge mais il faut aussi diversifier le créneau horaire et trouver un dispositif spatial. Comme l'Ecole tchèque sans frontières bénéficie des relations privilégiées avec le Centre tchèque, elle peut profiter gratuitement de ses locaux. C'est un appui important du point de vue financier mais bien sûr, l'espace n'est pas accommodé à l'enseignement. De plus, les enseignants doivent toujours venir bien en avance pour préparer les salles et tout ranger à la fin afin de remettre les locaux à l'état initial.

Les cours pour les plus petits (18 mois – 6 ans) ont toujours lieu dans les locaux du Centre tchèque. Entre 2005 et 2012, ils se déroulent dans la cave aménagée comme un espace de concerts de jazz ou de soirées littéraires. La cave est un peu sombre, elle présente toutefois l'avantage d'être facilement adaptable à plusieurs genres d'activités. Elle est également équipée d'un synthétiseur. Un petit local derrière permet de stocker des équipements pédagogiques : des instruments Orff, des accessoires créatifs, un lecteur CD, des livres etc. Suite à la reconstruction de l'immeuble, en 2012, les cours sont transférés en Salle Janáček, la principale salle du Centre tchèque. Une grande salle, prévue pour des concerts, des

vernissages, des séances de cinéma ou des soirées dansantes, offre beaucoup de place, elle est néanmoins assez contraignante pour les activités avec les enfants car elle sert presque sans cesse de salle d'exposition et des tableaux de valeur sont accrochés sur les murs.

Après être soutenue par l'Ambassadeur de la République tchèque en France, l'Ecole tchèque sans frontières reçoit à sa disposition un appartement situé à la même adresse que le Centre tchèque mais placé dans la partie de l'immeuble appartenant au Consulat. L'appartement est exploité en tant que centre administratif de l'école et des chambres servent de salles de classe le samedi (public scolaire). La capacité de l'appartement n'étant pas suffisante, quelques classes scolaires continuent à travailler dans les bureaux du Centre tchèque et dans sa bibliothèque. Naturellement, ni les chambres ni les bureaux ne sont, non plus, adaptés aux enfants. Les créations des élèves peuvent néanmoins être exposées dans l'appartement réservé à l'école. Lors de la reconstruction de l'immeuble, un espace plus approprié à l'école est prévu dans les plans mais ce projet-là n'est pas réalisé. Un appartement est toutefois de nouveau attribué à l'association à la fin des travaux en avril 2015.

L'école est financée par deux sources principales : les frais d'adhésion des familles et la scolarité⁴⁷⁵ d'un côté ; les subventions de la République tchèque d'un autre. Le Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque finance tous les ans l'achat du matériel pédagogique. Le Ministère des Affaires Etrangères subventionne des projets concrets éducatifs et culturels. Egalement, l'école dépose des projets à d'autres organismes (Union Européenne, Ministère de l'Education, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque etc.) afin de financer la création du matériel pédagogique adapté à ses besoins. Depuis 2010, l'association arrive à payer ses enseignants alors qu'ils étaient tous bénévoles pendant les premières années. Cependant, le nombre d'heures enseignées n'étant pas très élevées, les enseignants demeurent en précarité et quittent l'école après avoir trouvé un emploi stable. Généralement, les enseignants se recrutent parmi les parents des élèves qui ont une formation d'enseignant, des jeunes professionnels en séjour temporaire à Paris ou bien des étudiants de master en séjour d'études.

⁴⁷⁵ Adhésion à l'association : enfant 30 euros. Les frais de scolarité: 18 -36 mois 65 euros, 3-6 ans 150 euros, à partir de 6 ans 360 euros.

CHAPITRE 6

ENQUÊTES DE TERRAIN

6.1. Enquête de terrain et choix épistémologiques

« *Vieille histoire. Nous savons bien que les bactéries n'ont jamais écrit des livres de bactériologie. Et que lorsque les hommes écrivent sur les hommes, ils écrivent sur eux, parmi eux* » (Winkin, 2001 : 156)⁴⁷⁶. Par ces mots, l'anthropologue Yves Winkin définit la spécificité de la recherche en sciences humaines. Etudier les phénomènes sociaux, dont les pratiques langagières et l'appropriation des langues et des cultures font partie, veut dire prendre en considération que « les scientifiques sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés » (Blanchet, 2011 : 11)⁴⁷⁷ et que les connaissances produites contiennent ainsi inévitablement une part importante d'intersubjectivité. Pour cela, Yves Winkin peut se demander : « fait-on du travail sur un terrain ou du travail au sein d'un terrain ? » (Winkin, 2001 : 154)⁴⁷⁸ tout en insistant sur la position centrale de sa question.

En ce sens, le terrain n'est pas a priori défini comme un espace géographique. Pour Philippe Blanchet, le terrain est « *un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures etc. mais interactions avant tout.* (Blanchet, 2012 : 31)⁴⁷⁹. Egalement l'anthropologue Michel Agier souligne que « faire du terrain, c'est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004 : 35)⁴⁸⁰. Il s'agit d'une posture nécessaire si l'on veut construire sa recherche « avec ses interlocuteurs et non

⁴⁷⁶ WINKIN, Yves, 2001. Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain. Paris : Seuil.

⁴⁷⁷ BLANCHET, Philippe, 2011. Nécessité d'une réflexion épistémologique. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp. 9-19.

⁴⁷⁸ WINKIN, Yves, 2001. Opus cité.

⁴⁷⁹ BLANCHET, Philippe, 2012. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

⁴⁸⁰ AGIER, Michel, 2004. *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'œil neuf.

pas sur eux » (Moore, Castellotti in Blanchet, Chardenet, 2011 : 118)⁴⁸¹, autrement dit si l'on souhaite prendre en compte les significations que l'objet étudié a pour les acteurs eux-mêmes. Cette position est essentielle dans une démarche sociodidactique que Marielle Rispaïl définit en tant que « *didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner* ».

Ainsi, si nous cherchons à comprendre comment les parents, les enseignants et d'autres acteurs (re)construisent et se représentent leur univers sociolinguistique, nous sommes amenés à laisser une place importante aux représentations sociales, envisagées comme l'une des formes de connaissance. Pour Jean-Claude Beacco, 4 formes de connaissances circulent dans le champ de la didactique des langues, en interagissant entre elles : les savoirs savants (académiques, scientifiques), les savoirs savants divulgués, les savoirs d'expertise (fondés sur la capacité d'analyse de la situation par les experts professionnels tels que les enseignants) et les savoirs sociaux constitutifs de représentations sociales (Beacco in Blanchet, Chardenet, 2011 : 35)⁴⁸². La recherche, c'est-à-dire la production d'une connaissance savante, peut inclure à géométrie variable chacun des types de connaissance ci-dessus, à condition de l'explicitier et d'analyser leur place.

Une telle démarche demande à privilégier une approche qualitative contextualisée qui, à l'échelle micro-sociale, analyse « les mécanismes sous-jacents aux comportements et *l'interprétation que les acteurs font de leurs propres comportements* » (Alami, Desjeux, Garabuau-Moussaoui, 2009 : 4). Puisqu'elle aide à comprendre la logique sociale de chaque acteur, la démarche qualitative ne cherche pas la représentativité mais la diversité. Elle fait appel aux méthodes inspirées de sciences sociales connexes à la didactique des langues : l'observation participante, les entretiens semi-directifs, les corpus complexes.

⁴⁸¹ CASTELLOTTI Véronique, MOORE, Danièle, 2011. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp. 241-252.

⁴⁸² BEACCO, Jean-Claude, 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp.31-40.

6.2. Les corpora

6.2.1. Enquêtes dans les institutions éducatives de la diaspora

6.2.1.1. Observation participante

Dans les sciences sociales, l'observation relève de deux traditions : anthropologique et sociologique. En anthropologie, elle se développe à partir de l'observation des sociétés étrangères, souvent exotiques, nécessitant ainsi un recours aux traducteurs et d'autres informateurs intermédiaires. La perspective change progressivement et c'est notamment l'anthropologue Bronislaw Malinowski (1884 – 1942) qui exige un contact direct avec le milieu observé et est l'un des premiers à partager sa vie (Peretz, 2007 : 32)⁴⁸³. A peu près dans la même période, les sociologues américains étudiant les comportements urbains à Chicago, décident de mener leurs recherches dans des milieux auxquels ils ont accès, par exemple en tant que travailleurs sociaux, en accordant une place importante à l'observation directe des comportements. Cette approche est plus tard appelée observation participante par Joseph Lohman (Peretz, 2007 : 39)⁴⁸⁴.

Le regard de l'intérieur est donc le principal trait caractéristique de la démarche. C'est en prenant part aux activités habituelles dans le milieu observé que le chercheur recueille des données. Pour Alain Touraine, l'objectif de cette méthode est « *la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune* »⁴⁸⁵, c'est-à-dire que la construction du savoir passe par l'expérience propre de l'observateur. Le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales souligne de plus la dimension communicative de la démarche : « *On ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable ou passagère.* »⁴⁸⁶ Dans cette perspective, Philippe Blanchet rappelle l'utilité de l'immersion (ethno-) linguistique : pour obtenir les résultats souhaités, il est souvent très important que « *l'enquêteur appartienne à la*

⁴⁸³ PERETZ, Henri, 2007. *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.

⁴⁸⁴ PERETZ, Henri, 2007. Opus cité.

⁴⁸⁵ TOURAINE, Alain, 2000, A Method for Studying Social Actors, *Journal of World-Systems Research*, no 3, vol. VI, pp. 900-918. Cité d'après BLANCHET, Philippe, 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁴⁸⁶ MUCCHIELLI, André, 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*.

communauté linguistique étudiée ou, au moins, y soit suffisamment intégré, adopté » (Blanchet, 2012 : 47).⁴⁸⁷L'observateur doit savoir communiquer aisément dans les langues que le groupe observé a l'habitude d'utiliser, d'un côté pour pouvoir prendre part à ses activités, d'un autre pour savoir ce qu'il y a à observer sur ses pratiques linguistiques.

Tous ces facteurs ont également orienté notre choix du terrain de recherche. Rappelons que nous avons effectué la démarche d'observation dans quatre institutions éducatives diasporiques dans trois pays : *Česká škola bez hranic* à Paris (France), *Klub Mateřídouška* à Novorossiisk (Russie), *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končence et *Česká základní škola J. A. Komenského* à Daruvar (Croatie). Nous avons déjà mentionné que Paris et Novorossiisk sont les villes où nous avons vécu et travaillé. Notre parcours professionnel nous a donc permis d'entrer facilement en contact avec les associations et de demander leur autorisation pour les enquêtes. De plus, maîtrisant le tchèque, le français et le russe, nous savions que nous pourrions facilement communiquer avec tous les acteurs et participer à tous les événements associatifs en France et en Russie. Souhaitant prendre comme troisième terrain de recherche une école autre que complémentaire, nous n'avons eu d'autre choix que d'inclure à la recherche une école minoritaire tchèque en Roumanie, en Autriche ou en Croatie. N'ayant jamais appris aucune des trois langues nationales de ces pays, nous nous sommes penchée vers le pays slave. Cependant, l'envie de prendre part à certaines activités était freinée par notre compréhension rudimentaire de la langue croate.

Lors de l'enquête, nous avons eu un double statut dans les trois terrains observés. Il s'agissait d'une observation ouverte⁴⁸⁸ et nous nous sommes toujours présentée comme une doctorante, faisant des recherches. En même temps, nous avons été accueillie comme une « experte », enseignante qui travaille dans un domaine proche. En dehors de notre expérience professionnelle, notre crédibilité fut soutenue, particulièrement en Croatie, par des relations amicales avec d'autres collègues communs, notamment avec les enseignants qui arrivent dans la diaspora de la République tchèque. Notre accès sur le terrain n'a donc jamais dû se négocier longtemps et nous n'avons pas rencontré de refus. Par contre, le degré de notre participation était naturellement différent dans chacun des endroits.

⁴⁸⁷ BLANCHET, Philippe, 2012. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁴⁸⁸ Lors de l'observation ouverte, les témoins savent qu'ils sont observés (à la différence de l'observation clandestine).

La diaspora tchèque du Caucase russe fut notre première rencontre avec le terrain de recherche, bien avant d'envisager la présente étude. Aussi, ce fut justement notre engagement en Russie qui nous a motivé pour la recherche. D'abord, nous sommes entrée sur ce terrain en tant que l'enseignante déléguée par les ministères de l'Education et des Affaires étrangères de la République tchèque. Lors de notre mission et à notre initiative, a été créée l'association *Mateřídouška* où nous avons ensuite effectué des enquêtes. Pour cette raison, il nous semble pertinent de caractériser notre rapport à ce terrain par le terme « observation participante rétrospective », proposé par M. Bulmer pour « les chercheurs qui partent du statut d'indigènes ou d'acteurs à part entière, avant d'acquérir un ethos d'enquêteur et de retourner vers leur milieu d'origine, transformé en site d'enquête, et vers leurs proches, voisins ou collègues, devenus leurs enquêtés » (Bulmer, 1982)⁴⁸⁹ Déjà en tant qu'enseignante, nous avons commencé à prendre des notes régulières. En tant que doctorante, nous sommes revenue à Kirillovka en décembre 2010 pour un séjour de 3 semaines. Nous avons choisi intentionnellement la période de l'Avent car de nombreux événements sont programmés par l'association, y compris le spectacle de Noël qui inclut des répétitions régulières. Nous avons également observé les cours, avec l'autorisation du nouvel enseignant.

En France, nous nous sommes proposée comme bénévole pour enseigner aux enfants à l'Ecole tchèque sans Frontières peu après notre inscription à l'étude doctorale. Notre objectif était bien défini dès le départ : travailler dans l'association pour pouvoir découvrir ses coulisses et faire connaissance des collègues, des familles, des élèves. Nous nous sommes engagée dans tous les démarches entreprises à l'époque par l'association ; que ce soit l'enseignement scolaire et préscolaire, les réunions pédagogiques ou la rédaction des documents curriculaires. Nous avons enseigné aux élèves pendant deux ans. Après, nous sommes revenue plusieurs fois à l'école pour observer les cours et discuter avec les enseignants, étant toujours présentée aux nouvelles collègues en tant que chercheuse. Nous avons continué à collaborer avec la directrice de l'école mais à distance : nous avons représenté l'association dans les colloques en République tchèque, nous avons participé à la formation des enseignants et à l'élaboration du matériel pédagogique.

Notre approche fut moins participative en Croatie où nous n'avons pas pris une part active dans la vie de la communauté. Nous avons visité Daruvar et les communes des

⁴⁸⁹ BULMER, M., 1982. When is Disguise Justified? Alternatives to Covert Participant Observation. In *Qualitative Sociology*, 1982, vol.5, pp.251-264. Citation accessible en ligne: <http://www.unige.ch/sciences-societe/socio/files/2514/0533/5908/Cefai.pdf>

alentours deux fois. La première fois en tant que touriste, sans présenter explicitement notre intention d'effectuer une recherche. De façon officieuse, nous avons rencontré quelques locuteurs du tchèque de Daruvar et des villages environnants, y compris des rédacteurs de la maison d'édition minoritaire JEDNOTA et des responsables des associations tchèques. Egalement, nous avons visité les locaux de *Česká základní škola J. A. Komenského* à Daruvar. Notre deuxième séjour a déjà été officiellement lié à notre statut de chercheuse – doctorante. Nous avons au préalable contacté le directeur de *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končevice et nous avons obtenu son accord grâce à l'intervention d'une collègue – enseignante qui avait travaillé dans les écoles tchèques en Croatie auparavant. Nous avons pu circuler librement dans tous les bâtiments de l'école, observer les cours et la « vie » de l'école pendant les récréations, dans les couloirs et aussi dans la salle des professeurs. Grâce à des contacts établis sur place, nous avons pu également effectuer quelques observations à *Česká základní škola J. A. Komenského* à Daruvar. Nous avons été autorisée à réaliser des interviews avec les enseignants et les dirigeants des deux écoles. Malheureusement, nous n'avons pas réussi à établir le contact avec les enseignants de la section croate à Končevice, d'une part à cause de la barrière linguistique, d'autre part par le fait que ceux-ci ne se considéraient pas concernés par le sujet puisqu'ils n'enseignent pas en tchèque.

Il est certain que la proximité de l'observateur avec le monde observé peut faciliter la prise de contact et apporter plus de confiance. Néanmoins, elle peut également introduire des difficultés car l'implication personnelle de l'observateur peut aller au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité (Blanchet, 2012 : 48)⁴⁹⁰. Pour cette raison, Blanchet voit comme nécessaire de compléter la phase de l'observation participante par des procédures « de *distanciation, de réflexivité, de comparaison et de contre vérification par d'autres types d'enquêtes* » (Blanchet, 2012 : 48)⁴⁹¹. Nous avons également ressenti un besoin de prise de distance par rapport à nos engagements dans les associations. D'abord, nous nous sommes éloignée géographiquement - en s'installant en République tchèque, puis en Provence. La durée de notre étude doctorale a ensuite produit un décalage entre le temps des enquêtes et le temps des analyses. Les deux facteurs ont facilité un éloignement psychologique et nous ont permis de passer d'un « participant total » à un « observateur » non-engagé et distancié.

⁴⁹⁰ BLANCHET, Philippe, 2012. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁴⁹¹ Ibidem

6.2.1.2. Analyse des discours institutionnels

Nos notes prises lors de l'observation sont complétées par l'analyse des documents produits par les organismes observés, des articles de presse. Notre deuxième corpus se présente donc comme un corpus mixte composé de textes curriculaires, de divers rapports, de lettres, d'annonces et d'articles publiés dans les médias ou sur les sites web des institutions observées. Ces documents peuvent être considérés comme des archives et ainsi faire l'objet d'une analyse, au même titre que tout autre type de document écrit. Cependant, les documents électroniques étant en perpétuelle évolution, ils peuvent être transformés d'un moment à l'autre, contrairement à des documents-papier immuables et datés. Ainsi, prendre en compte la date de consultation des sites semble être l'un des moyens de les fixer dans le temps pour pouvoir les transformer en archives institutionnelles. La liste des principaux documents analysés se trouve dans l'annexe 4.

Notre analyse porte sur l'éclairage donné par les institutions à leur mission, à leurs priorités et à leurs choix didactiques, autrement dit à leurs politiques linguistiques éducatives. Celles-ci sont généralement formulées dans les documents curriculaires et ainsi officiellement présentées au grand public. Comme le rappelle Van Den Akker, Fasoglio et Mulder⁴⁹², il existe au moins cinq niveaux d'activités curriculaires :

- supra : qui renvoie à la dimension internationale, comparative ;
- macro : qui renvoie au système, à la société, à la nation, à l'Etat ;
- meso : qui renvoie à l'école, à l'institution, au programme ;
- micro : qui renvoie à la classe, au groupe, au cours ;
- nano : qui renvoie à la dimension individuelle, personnelle.

En orientant notre analyse aux documents curriculaires produits par les écoles, nous nous situons naturellement au niveau « meso », qui d'après Van Den Akker et alii devient « particulièrement important dans les pays où les établissements scolaires sont censés jouer un rôle actif en élaborant des profils institutionnels ». Ceci est le cas de la République tchèque. Par conséquent, le principal document curriculaire de *Česká škola bez hranic* qui est une institution éducative inscrite dans le système éducatif tchèque, est donc un document relativement long (50 pages) qui traite des questions conceptuelles. En revanche, les curricula

⁴⁹² VAN DEN Akker, Jan, FASOGLIO, Daniela, MULDER, Hetty, 2008. Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne.

présentés sur les pages web des écoles tchèques en Croatie ont un autre caractère. Relatifs à une année scolaire, ils sont descriptifs et donnent des informations détaillées, telles que la division des matières parmi les enseignants. Les orientations conceptuelles sont à chercher dans les documents du niveau supérieur (Etat dans le cas croate).

Mais il est certain que dans tous les cas, il faut étudier les documents curriculaires dans l'ensemble à travers les cinq niveaux car les orientations présentées par les écoles sont toujours influencées par les politiques linguistiques éducatives envisagées dans les niveaux supérieurs (macro, éventuellement supra). Par conséquent, il est nécessaire de les connaître et de les prendre en considération en analysant les documents des établissements scolaires. D'un autre côté, les documents des niveaux inférieurs, particulièrement micro, ne doivent pas être écartés non plus car ils permettent de voir comment les intentions générales sont réalisées dans la pratique. Ce sont les passages des intentions (curriculum prévu) à la mise en œuvre (curriculum appliqué), comme le notent Van Den Akker et alii. (2008). Dans notre cas, ces passages ont fait objet de nos observations des cours et nous y revenons également dans les entretiens avec les enseignants et les directeurs.

Nous nous sommes intéressée également aux divers textes rédigés par les responsables des institutions observées, que ce soit des rapports, des contributions présentées lors des conférences ou des articles publiés sur les pages web des institutions ou ailleurs. Ce genre de discours laisse voir comment les institutions souhaitent être vues et donc quelles sont leurs visées prioritaires. Pour les mêmes raisons, nous avons inclus dans le corpus quelques articles de presse, notamment des interviews avec les directeurs des écoles et avec les présidents des associations.

En France et en Russie, notre participation active à la vie des associations nous a permis d'accéder aisément à des documents d'usage externe aussi bien qu'interne, dont nous sommes d'ailleurs, dans de certains cas, co-auteur. Ceci nous a aussi aidé à suivre le processus de la création des documents curriculaires et en appréhender les enjeux sous-jacents. Parmi les trois angles d'analyse distingués par J. Goodlad (1994), c'est surtout l'axe « de la dimension socio-politique » qui peut être ainsi étudié.

Ce corpus a fait l'objet d'une analyse du contenu qui pour Laurence Bardin est un instrument « *d'investigation laborieuse* » qui aide à « *se faire méfiant à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du construit* » (Bardin, 1977 : 31). De type qualitative, notre analyse visait essentiellement de

comprendre comme les écoles se définissent en rapport à l'éducation aux langues, quels thèmes ils développent davantage dans les présentations large public. Mais afin d'avoir aussi une vision personnelle et plus spontanée du fonctionnement des institutions, ce corpus est complété par une série d'entretiens semi-directives avec les dirigeants des établissements scolaires et / ou des associations sur lesquels nous avons également appuyé notre analyse des discours institutionnel. En Croatie, nous avons également officiellement interviewé quelques enseignants.

Il faut préciser que nous n'avons pas enregistré toutes nos conversations avec les acteurs mentionnés, les comptes rendus des débats officielles font partie de notre carnet de bord et nous ne les citons pas directement dans la thèse, par le respect de leur caractère confidentiel. En revanche, douze entretiens semi-directifs préparés, enregistrés et transcrits font partie de ce deuxième corpus, intitulé « discours institutionnels ». Bien que plus spontanés que les documents écrits, ces entretiens sont résultat d'une mise en scène organisée de même que les interviews dans la presse. Nous présentons le tableau récapitulatif de ces entretiens dans l'annexe n°5 ainsi qu'à titre exemplaire, la transcription de l'entretien avec Mme Stanja-Brdar, conseillère pédagogique de l'enseignement minoritaire en Croatie dans l'annexe 6.

6.2.2. Enquêtes auprès des parents

6.2.2.1. Entretiens compréhensifs

Notre présence dans les institutions diasporiques, qu'elle soit de nature plus « participante » ou plus « observatrice », nous a également permis de se rapprocher de l'autre public visé par nos enquêtes, à savoir des parents. Dès le lancement de notre recherche, nous avons envisagée d'étudier comment les parents se représentent (et présentent) leur univers sociolinguistique. Les observations dans les écoles nous ont aidée à faire le premier pas. Non seulement nous avons pu instaurer un contact personnel avec les familles mais aussi observer leurs comportements, langagiers et autres, dans les situations diverses. Les brèves rencontres lors de l'arrivée et de la sortie des élèves ainsi que les conversations plus longues lors des fêtes à l'école ou des cours portes ouvertes sont des occasions de communiquer avec les familles de façon informelle sur les thèmes qui nous intéressent.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes fixée pour objectif d'effectuer une série d'entretiens avec les parents des élèves inscrits dans les institutions observées. La nature de notre travail reposant sur la compréhension d'un phénomène dans sa complexité, et non sur une recherche de représentativité ou d'exhaustivité, nous n'avons pas fixé de critères préétablis portant sur des variables telles que l'âge, le sexe ou la catégorie socio-professionnelle des témoins. Ces informations ont été demandées lors de l'entretien mais n'ont pas influencé le choix des témoins. Le seul critère retenu a été d'avoir des enfants (de préférence à l'âge scolaire pour du moins un) qui apprennent le tchèque dans l'une des institutions diasporiques faisant l'objet de notre recherche (*Česká škola bez hranic* Paris en France, modèle A de l'enseignement minoritaire en Croatie, l'association *Mateřídouška* en Russie). De toute façon, comme le souligne Blanchet, il n'y a pas de corpus « objectivement représentatif » dans une approche qualitative (Blanchet, 2011 : 18)⁴⁹³.

En accord avec notre démarche empirico-inductive, nous avons opté pour les entretiens semi-directifs qui laissent une large place aux témoins. Nous avons trouvé l'inspiration dans les ouvrages de Jean-Claude Kaufman dont le *Guide de l'entretien compréhensif*⁴⁹⁴ a guidé aussi nos pas sur le terrain. Jean-Claude Kaufmann perçoit l'entretien comme un échange entre enquêteur et enquêté qui se rapproche de la conversation. Il s'agit pour lui d'un jeu à trois pôles que sont l'empathie de l'enquêteur envers l'enquêté, l'engagement mutuel des deux personnes et l'objet de la recherche. C'est ce dernier qui permet aux deux acteurs d'avancer et tirer les avantages de leur dialogue. D'un côté, l'entretien compréhensif « *place l'informateur dans une « posture extraordinaire » qui le sort de sa manière d'être et de penser habituelle* » (Kaufmann, 2007 ; 55)⁴⁹⁵, tout en lui proposant d'effectuer « un travail théorique sur sa propre vie » (Kaufmann, 2007 : 55)⁴⁹⁶. D'un autre côté, ce type d'entretien invite le chercheur à se glisser dans la peau de l'Autre pour mieux le comprendre : « On peut essayer, grâce à lui de faire émerger l'univers de sens de celui auquel on s'intéresse. Il ne s'agit pas de vérifier la validité de ses propres intuitions ou de ses premières observations, ou en tout cas pas seulement, mais de se mettre en position de

⁴⁹³ BLANCHET, Philippe, 2011. *Nécessité d'une réflexion épistémologique*. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp.9-19.

⁴⁹⁴ KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

⁴⁹⁵ KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

⁴⁹⁶ KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

recevoir de l'inattendu, du non-prévu et de découvrir les catégories dont l'informateur se sert pour évoquer le phénomène étudié » (Berger, 2006 : 19)⁴⁹⁷.

Malgré la touche de spontanéité que ce type d'entretien semble offrir, il n'est pas réalisable sans une préparation solide. A partir de nos questions de recherche, nous avons élaboré un guide de l'entretien susceptible d'engager les témoins et de provoquer un « discours sur » comportant 25 questions qui pour l'essentiel sont les questions dites ouvertes. Cette forme du questionnaire nous a paru adaptée aux objectifs comparatifs (comparaison des discours sur les différentes langues et pratiques, sur l'enseignement etc. d'une part, comparaison des familles vivant en France, en Croatie et en Russie d'autre part) et à une démarche épistémologique visant à repérer les traces des représentations sociales. La première version du guide thématique a d'abord été établie en français puis traduite en tchèque pour être testée. Avant de procéder aux enquêtes définitives, nous avons procédé à des interviews exploratoires. L'approche comparative nous a obligée à adapter certaines des questions aux spécificités de chacun des trois terrains. Les adaptations ont concerné la typologie de l'enseignement diasporique (les écoles complémentaires en France et en Russie, le parcours intégral en Croatie), les matières enseignées, le temps scolaire etc. Nous présentons les 3 versions du guide de l'entretien dans l'annexe 1.

Au final, notre guide d'entretien se structure de la manière suivante :

- La première partie appelée « environnement familial » interroge surtout les représentations sur les langues et les pratiques linguistiques établies dans les familles.
- La seconde partie nommée « stratégies parentales » a pour objet de retracer les moyens utilisés explicitement par les parents afin d'assurer la présence de plusieurs langues et de trouver l'accord entre les membres de la famille.
- La troisième partie pose les questions sur la scolarisation des enfants et les décisions qui ont influencé son inscription au cours de tchèque.

Si l'entretien démarre par une question relativement banale « Quelles langues parlez-vous ? », il s'achève par la demande des informations plus intimes (âge, formation, séjours à

⁴⁹⁷ BERGER, Catherine, 2006. Démarche anthropologique et entretien compréhensif : approcher la réalité de *l'autre*. In CAIN, Albane, ZARATE, Geneviève, sous la dir. de, 2006. *L'entretien* : ses apports à la didactique des langues. Paris : Editions Le Manuscrit. Pp. 17-27.

l'étranger). Nous avons opté pour cette solution afin de ne pas mettre mal à l'aise les témoins, d'autant plus que certaines informations sont révélées spontanément lors de l'entretien.

Le guide est un outil important dans la phase préparatoire mais il nous semble que son rôle ne devrait pas être surestimé lors de ce type de l'entretien. Nous consentons avec Catherine Berger quand elle dit : « On pourrait considérer ce type d'entretien comme un voyage en terre inconnue et se donner comme précepte que, pour bien voyager, il faut être léger, c'est à dire, mobile, adaptable, réactif, prêt à saisir tout ce qui vient » (Berger, 2006 : 20)⁴⁹⁸. Cette métaphore reproduit notre approche mentale des situations d'entretien où la concentration, l'improvisation ainsi que l'art d'écouter et d'être sensible au message de l'interlocuteur nous semblent être les qualités indispensables. L'enquêteur sans cesse suivre son interlocuteur et s'adapter à sa façon de s'exprimer. De même, il faut aussi savoir s'adapter à des conditions matérielles, dans laquelle l'entretien est mené. Par exemple, nous n'avons pas toujours pu influencer l'endroit de la rencontre. Certains entretiens se sont déroulés dans le domicile de la personne interviewée, d'autres dans les locaux des écoles participantes à la recherche. Quelques entretiens ont eu lieu dans les lieux publics tels que les cafés, les bistros ou le parc. Nous n'avons pas non plus été en mesure de décider de la présence de l'un ou des deux parents. En France, les entretiens se sont toujours déroulés tête à tête avec la mère de famille. En revanche, en Croatie, les deux partenaires ont souvent souhaité participer à la conversation, particulièrement s'ils nous avaient invitée à les rejoindre à leur domicile.

Tous les entretiens ont été réalisés entre le janvier 2010 et le juin 2012. Leur étalement dans le temps a obéi surtout à des contraintes d'ordre pratique. Séjournant à Paris en 2010, nous avons commencé par nous adresser à des familles dans la région parisienne. Notre engagement d'enseignant bénévole nous a permis d'aborder les parents – en accord avec la directrice de l'école – par une courte lettre envoyée par voie électronique. A notre surprise, toutes les personnes contactées ont répondu affirmativement et ont montré beaucoup de bonne volonté pour trouver un créneau convenable et pour répondre à toutes les questions. Le thème semble d'ailleurs intéresser les mères et on sentait leur envie de s'exprimer sur le sujet. Les entretiens se sont déroulés en tchèque et ont duré entre 1 et 2 heures environ. Pour des raisons techniques, deux entretiens ont été enregistrés ultérieurement, en juin 2012.

⁴⁹⁸ BERGER, Catherine, 2006. Démarche anthropologique et entretien compréhensif : approcher la réalité de *l'autre*. In CAIN, Albane, ZARATE, Geneviève, sous la dir. de, 2006. *L'entretien* : ses apports à la didactique des langues. Paris : Editions Le Manuscrit. Pp. 17-27.

En décembre 2010, nous avons effectué un séjour de 3 semaines à Novorossiisk – Kirillovka. Nous avons trouvé l'hébergement à Kirillovka, le siège principal de l'association *Mateřídouška*, chez une des familles enquêtées. Etant donné le petit nombre d'élèves de l'École du dimanche, nous avons contacté par téléphone tous les parents et ils ont tous consenti de nous accorder du temps. Les entretiens ont toujours eu lieu dans le domicile des familles et nous avons pu rencontrer la famille entière. Quelques entretiens parentaux ont été complétés par les entretiens avec les grands-parents, également présents. Les membres de la diaspora tchèque à Novorossiysk, notamment ceux qui habitent Kirillovka, sont habitués à recevoir des chercheurs en sciences humaines, notamment des historiens et des anthropologues, et à leur accorder des interviews. Peut-être justement pour ces expériences précédentes, ils ont très souvent souhaité commencer la conversation par les « archives familiales » qui retraçaient l'histoire dès l'arrivée de la première génération, avant de répondre à nos questions sur le présent. Les entretiens se sont généralement déroulés en deux langues : le tchèque et le russe confondus et ont duré entre 40 minutes et 2 heures environ.

En juin 2012, nous avons séjourné 3 semaines en Croatie, à Končnice. Les entretiens sont réalisés au même moment que l'observation dans l'école et que les entretiens avec les responsables. Nous avons déjà évoqué le statut spécifique de ce terrain dans notre recherche : il s'agit de la seule localité où nous n'avons pas travaillé et où nous n'avons pas pu établir un contact préalable avec les familles. En accord avec le directeur de *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končnice, nous avons rédigé une lettre aux parents et nous l'avons distribuée aux élèves lors de nos séances de l'observation. Malheureusement, nous n'avons reçu aucune réponse. Ainsi, nous avons tenté de trouver des témoins de façon moins officielle, par la méthode de « bouche à l'oreille ». Grâce à l'aide de quelques enseignants et de notre chère hôte, employée de la cantine de l'école *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končnice, qui ont mobilisé leurs réseaux personnels, nous avons été ensuite contactée par plusieurs volontaires. Comme en Russie, souvent une famille entière s'est réunie pour nous accueillir et nous avons procédé à plusieurs entretiens avec ses différents membres. La plupart des entretiens se sont déroulés en tchèque, avec certains interlocuteurs nous avons cependant utilisé la stratégie « chacun parle la langue dans laquelle il est le plus à l'aise » qui a donné une conversation bilingue composée de croate et de tchèque. Les entretiens ont duré environ 1 heure.

Notre corpus final se compose de 37 entretiens dont 13 de parents en France, 13 de parents en Croatie et 11 de parents de Russie. Ils ont tous été enregistrés au dictaphone et nous avons procédé à leur archivage, transcription et analyse.

6.2.2.2. Transcription et analyse des entretiens

La transcription assure le lien entre le recueil des données et l'analyse. Elle constitue en quelque sorte une variable qui filtre tout travail d'analyse à venir (Barbérís, 1999 : 129)⁴⁹⁹. C'est la raison pour laquelle la transcription fait partie de la réflexion méthodologique. Tout choix de retenir ou non certains des éléments discursifs dépend des objectifs de la recherche et constitue en soi le début de l'analyse. Pour cela, nous avons décidé de transcrire la totalité des enregistrements et d'en faire une première étape de notre analyse, orientée vers les représentations sociales qui sont matérialisées dans les discours. Étant donné qu'elles se construisent essentiellement en interaction, le « discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales » (Py, 2004 : 7)⁵⁰⁰ et leur apporte une dimension observable.

Jean-Claude Kaufmann insiste sur le fait que « *lors de l'analyse de contenu l'interprétation du matériau n'est pas évitée mais constitue au contraire l'élément décisif* » (Kaufmann, 2007 : 17)⁵⁰¹. C'est par le constant va-et-vient entre le matériel constitué et la construction de la théorie que l'analyse avance et ouvre d'autres entrées et d'autres pistes de réflexions. Comme le souligne Kaufmann, « le résultat dépend non pas tant du contenu, que de la capacité analytique du chercheur » (Kaufmann, 2007 : 73)⁵⁰². Dans le cas de notre étude, les procédés traditionnels de l'analyse sont également accompagnés d'une attitude qu'Isabelle Lallemand nomme « *compréhension intérieure d'une expérience partagée* »⁵⁰³.

⁴⁹⁹ BARBERIS Jeanne-Marie, 1999. Analyser les discours. Le cas de *l'interview sociolinguistique*. in CALVET, Louis-Jean, DUMONT, Pierre, sous la dir. de, 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan. Pp.125-148

⁵⁰⁰ PY, Bernard, 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In *Langages*, 154. Pp. 6-19.

⁵⁰¹ KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

⁵⁰² Ibidem.

⁵⁰³ LALLEMAND, Isabelle, 2007. Des expériences de mobilité aux échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Avec une grande partie des témoins, nous sommes liés par l'appartenance à la même génération et au parcours similaire. Nous sommes également mère d'une famille plurilingue.

Nous avons choisi d'accorder une large place à la parole des parents et de faire entendre leurs voix. C'est pourquoi l'analyse s'articule autour d'extraits des différents témoignages. Par le respect des voix plurilingues de nos interlocuteurs, nous transcrivons les entretiens dans la langue / dans les langues prononcées, avec une traduction française dans la note en bas de page. En fait, la façon dont les témoins parlent, quelle(s) langue(s) ils emploient et pourquoi, représente en elle-même un élément révélateur à prendre en considération lors des analyses. Cependant, pour les raisons pratiques, nous n'avons pas respecté les alphabets. Ainsi, les témoignages collectés en Russie sont également transcrits en alphabet latin car très souvent, les locuteurs passaient d'une langue à l'autre ou utilisaient un parler difficile à classer de façon univoque au russe.

De même que le parler, les prénoms sont aussi un trait identitaire important dans les sociétés plurielles. Pour cette raison, nous avons gardé les vrais prénoms des témoins, sans cependant dévoiler entièrement leurs identités. Pour mieux s'orienter dans le texte, les entretiens sont alors numérotés, avec une précision du pays. Les tableaux récapitulatifs des entretiens se trouvent dans l'annexe n° 2. Ils sont suivis de la transcription de trois entretiens choisis.

Le choix a été fait de présenter les résultats de nos analyses dans quatre chapitres séparés. Les trois premiers sont intitulés d'après le pays où l'enquête a eu lieu. Ils donnent à voir, l'un après l'autre, le fondement des représentations sociales partagées dans chaque contexte. Nous cherchons à montrer ce qui motive les parents à se tenir aux pratiques langagières dans les familles et comment ils les envisagent. Le chapitre dix interroge la relation entre les familles et l'école, cherchant à définir les rôles que les parents lui attribuent.

PARTIE IV :

**ETABLISSEMENT DES POLITIQUES LINGUISTIQUES
FAMILIALES**

CHAPITRE 7

Familles en France

Dans une famille plurilingue, la transmission des valeurs partagées inclut aussi les décisions sur les langues, leur choix, leur hiérarchie, leurs modes de transmission. Nous sommes d'accord avec Gabrielle Varro sur le fait que les choix linguistiques sont ancrés dans les choix non-linguistiques : « Si le bilinguisme est un résultat issu de la pratique linguistique, *cette pratique dépend à son tour d'autres facteurs non-linguistiques* » (Varro, 1984). A travers les entretiens effectués, nous nous interrogeons sur la manière dont se construit une politique linguistique familiale. Sur quelles représentations est-elle basée ? Par quels facteurs est-elle influencée ? Est-elle explicite et partagée ?

Dans ce chapitre, nous analyserons les entretiens effectués dans la région parisienne, l'un des trois du terrain de recherche. Sur le terrain français, nous avons effectué 13 entretiens. Toutes nos interlocutrices sont des mères de famille, d'origine tchèque. Neuf femmes vivent en couple mixte (« femmes transplantées » d'après G. Varro), 4 sont mariées à un Tchèque avec qui elles partagent l'expérience de mobilité lors de son parcours professionnel. Elles se sont toutes installées en France à l'âge adulte.

Nous rappelons que toutes les familles enquêtées ont opté pour une éducation bi-/plurilingue. Au moment de l'entretien, ils ont un ou plusieurs enfants inscrits à *l'Ecole* tchèque sans frontières à Paris. Au moins l'aîné est au niveau de l'école élémentaire ou du collège. La scolarité obligatoire se fait en français.

7.1. Expérience de mobilité en tant que l'élément formateur

Tableau n° 13 : Couples mixtes (1-9)

Entret. n°	Informatrice	Née en	Formation	Mobilité personnelle avant le mariage ⁵⁰⁴	Nationalité du partenaire	Formation	Emploi LE au travail
1	Jitka	1966	BAC+5 Technique	Angleterre	Français	BAC+5 Ecole de commerce	OUI
2	Michala	1975	BAC+5, Langues	Angleterre	Français	BAC+ 5 comptabilité	OUI
3	Darina	1976	BAC +5 Médias	Angleterre	Français	BAC+5 Technicien Supérieur en Gestion Informatique	OUI
4	Magda	1972	BAC+5 Langues	Allemagne, U.S.A., Russie	Français	BAC +1 Manager	OUI
5	Kateřina	1977	BAC+ 3 Droit	U.S.A., France	Français / Algérien (berber)	BAC+0 Cadre employé	NON
6	Romana	1972	BAC +5 Droit	---	Français / Algérien	BAC+ 5	OUI
7	Šárka	1970	BAC +5 Technique	France	Français	BAC +0 Poste	NON
8	Barbora	1974	BAC +5 Théologie	France	Français	BAC+5 Théologie	OUI
9	Martina	1974	BAC+ 5 Economie	Angleterre	Français / Colombien	BAC+ 5 Modélisation mécanique	NON

Arrêtons-nous tout d'abord sur l'âge de nos interlocutrices, mères tchèques des familles observées. Elles sont toutes nées entre 1966 et 1975. Ainsi, elles font partie d'une seule génération⁵⁰⁵, celle que les psychologues décrivent parfois comme la génération X.

⁵⁰⁴ Nous faisons référence aux séjours d'études ou de travail. Les séjours de type „vacances“ ne sont pas inclus.

⁵⁰⁵ Pour ce qui est de l'Europe postcommuniste, on considère que les enfants qui n'ont aucune mémoire de la dictature ou du communisme font partie de la génération « Y », puisque les autres montrent habituellement un caractère attribuable à la génération « X ». Source : <http://hda-geronto.com/des-generations/> [10.6.2016]

Dans le contexte tchèque, il s'agit de la génération qui a grandi dans le climat sombre de la normalisation mais qui vit sa vie adulte dans le monde libre. Et c'est justement la singularité de cette génération : elle a l'expérience d'un pays totalitaire et elle peut comparer la vie d'avant la chute du Rideau de Fer avec celle d'après. Quand le système communiste s'est écroulé, nos interlocutrices étaient suffisamment jeunes pour pouvoir en profiter et pour orienter leur formation et leur carrière vers les nouvelles opportunités. Elles ont vu les frontières s'ouvrir, elles ont vécu l'arrivée des entreprises étrangères et des premières FNM. Comme le remarque la psychologue slovaque Lucia Trezova, c'est une génération pour laquelle, au moment de leur jeunesse, « la globalisation est un cadeau »⁵⁰⁶.

Cette expérience forme aussi leurs rapports à l'apprentissage des langues dont les membres de cette génération voient le profit immédiat. Prenons l'histoire très représentative de Šárka (l'entretien n° 7), pour illustrer comment les événements politiques font évoluer son rapport à l'acquisition des langues.

Exposée à l'enseignement obligatoire du russe au collège, Šárka prend le français comme deuxième langue vivante au lycée⁵⁰⁷. Sous le régime communiste, elle ne voit pas beaucoup d'intérêt à son apprentissage : « ... *my jsme se naši francouzštinářce smáli, protože jsme říkali : je nás 36, jestli jednou jeden z nás pojede na 2 dny do Paříže, tak to bude tak to maximum, co se komu podaří* »⁵⁰⁸. Mais une fois le Rideau de fer levé, Šárka change d'avis. Elle interrompt ses études à l'Université technique afin d'effectuer un séjour au pair en France. Outre le plaisir de découvrir autrement une langue et sa culture, ce qu'elle évoque dans l'entretien, son choix se révèle être un bon investissement : à l'issue de l'université, elle ne trouve pas l'emploi dans sa spécialité. Par contre, elle est sollicitée pour travailler dans le commerce international, grâce à sa bonne maîtrise du français, peu courante à l'époque dans la société tchèque.

En République tchèque, la génération X produit les premiers jeunes profitant de la liberté du mouvement, après 40 ans de répressions. Nos informatrices sont nombreuses à

⁵⁰⁶ TREZOVA, Lucia, 2015. *Generácia X vs Y. Alebo kto sú ti dnešní mladí dospeli ?*
Source : http://www.brandbakers.cz/primo_z_pece/clanek/203. [10.6.2016]

⁵⁰⁷ Dans la Tchécoslovaquie communiste aussi bien qu'aujourd'hui, une première langue vivante est introduite soit à l'école primaire soit dans la première année du collège. Une deuxième langue est généralement introduite à l'entrée au lycée.

⁵⁰⁸ Nous nous sommes moqués de notre prof de français. Nous lui disions: nous sommes 36 dans le classe. Si une fois l'un d'entre nous part pour 2 jours à Paris, ce sera le maximum qui peut nous arriver.

effectuer un ou plusieurs séjours dans des pays occidentaux (Angleterre, U.S.A., France, Allemagne) avant de rencontrer leurs partenaires. Ainsi, Katka (couple 5) part à 15 ans aux Etats-Unis afin d'y faire ses études secondaires et passer son bac. Elle s'installe ensuite en France. Michala (l'entretien n° 2) et Darina (l'entretien n° 3) font un séjour en Angleterre après leur bac, avant de débiter une formation universitaire. D'autres vivent l'expérience d'une jeune fille au pair en Angleterre ou en France⁵⁰⁹ ou poursuivent des stages à l'étranger. Elles profitent aussi des nouvelles opportunités pour faire au moins une partie de leurs études supérieures à l'étranger, pour avoir un diplôme français ou international.

A noter, que dans le groupe, elles sont également nombreuses à afficher toute simplement une attirance innée pour les langues et les cultures. Elles peuvent être attirées par le langage, comme Magda : « *bavily mě jazyky jako hrozně moc, jako ta struktura, jak ten jazyk vypadá, a kvůli těm jazykům jsem začala cestovat* »⁵¹⁰. D'autres expriment leur envie de découvrir d'autres pays, d'autres modes de vie, comme Šárka : « *přes mezinárodní klub jsem si dopisovala se spoustou lidí z celého světa, zajímala jsem se vždycky o cizí země...* »⁵¹¹. Quatre parmi nos informatrices choisissent le métier d'enseignant de langues étrangères, y compris dans les domaines peu courants jusqu'à 1989 et très demandés dans les années 1990 et 2000 (anglais, tchèque langue étrangère).

Le parcours personnel des femmes interviewées se reflète d'une certaine façon dans le choix du partenaire. Les couples mixtes naissent dans une aura internationale. Les partenaires font souvent connaissance en dehors de la France où ils vivent actuellement. Ils se rencontrent lors de séjours en Angleterre, dans les entreprises multinationales, par le biais de club de correspondance internationale. Par ailleurs, les conjoints français ont aussi une relation privilégiée l'étranger. Trois hommes viennent de familles immigrées et sont bilingues. Six hommes sur neuf utilisent d'autres langues que le français au travail. Leurs professions peuvent les amener à vivre à l'étranger (République tchèque, Russie, Brésil...). C'est aussi ce mode de vie nomade qui séduit les femmes. Aller vivre d'ailleurs en famille fait partie des souhaits exprimés dans 8 entretiens.

⁵⁰⁹ A noter qu'elles sont quand même freinées par le fait que la République tchèque ne soit pas dans l'espace Schengen. Par conséquent, elles jouissent de moins de liberté que leurs copines plus jeunes, génération Y, qui sont les mamans actuelles des élèves de *l'Ecole tchèque sans frontières*.

⁵¹⁰ Les langues m'ont toujours amusée, terriblement, leur structure, comment une langue est faite, et à cause des langues, j'ai commencé à voyager.

⁵¹¹ Par le biais d'un club international, j'ai entretenu des correspondances avec beaucoup de gens du monde entier, je me suis toujours intéressée aux pays étrangers...

Quant aux couples tchèques (les entretiens n°10-13), de premier abord, le modèle semble être plus traditionnel. Le mari fait sa carrière dans une multinationale ou en diplomatie. La femme le suit, laissant de côté ses propres ambitions professionnelles. Ce n'est vrai que partiellement.

Tableau n° 14 : Couples tchèques (10-13)

Entretien n°	Informatrice	Née en	Formation	Partenaire	Né en	Formation	Lieux de vie du couple avant le séjour actuel
10	Pavlina	1969	BAC+5 Economie	Petr	1970	BAC+8 Economie	Angleterre, U.S.A
11	Klára	1969	BAC+0	Pavel	1965	BAC+5 Langues	France, République tchèque
12	Dagmar	1972	BAC+5 Langues	Roman	1970	BAC+5 Technique	République tchèque
13	Eva	1960	BAC+5 Economie	Václav	1960	BAC PRO Technique	République tchèque, Libye, Japon, Belgique

Les couples tchèques font également partie de la génération X et leur vision du monde est partagée. La seule différence est qu'ils exploitent le monde en couple. Pour trois couples, la France n'est pas leur premier déplacement. Ils font une expérience commune de vivre ailleurs, pour faire des études ou pour travailler. La curiosité pour d'autres pays est déclarée comme une passion partagée, dans les entretiens. Les informatrices approuvent la mobilité familiale. Elles y voient une opportunité aussi pour elles et pour leurs enfants et font un effort pour apprendre la langue du pays de séjour, en l'occurrence le français.

Sur le plan professionnel, il n'y a pas beaucoup de différences entre les femmes des couples mixtes et des couples tchèques à l'étranger. Dans les deux cas, si la famille envisage de rester en France à long terme, les femmes sont amenées à repenser leur carrière. 12 femmes sur 13 ont fait des études universitaires et elles souhaitent travailler. D'ailleurs, elles complètent souvent leur formation à l'étranger afin d'avoir un diplôme plus concurrentiel sur

le marché de travail local. La maîtrise partielle du français ralentit souvent le processus. En fait, une bonne partie des Tchèques de nos enquêtes (femmes et hommes) n'ont pas de lien avec la France avant de s'y installer avec leurs conjoints. Nos interlocutrices disent parfois être surprises de se trouver en France, leur centre d'intérêt ayant toujours été tourné plutôt vers les pays anglo-saxons ou germaniques. De ce point de vue, elles perçoivent Paris d'abord comme une grande ville européenne, une ville globale, avant de découvrir une ville française.

7.2. Pratiques langagières

7.2.1. Pratiques langagières dans les couples mixtes (couples 1-9)

Voici un tableau récapitulatif des pratiques langagières dans les familles mixtes interviewées, avant et après la naissance de l'enfant.

Tableau n°15 : Pratiques langagières – couples mixtes

Entretien n°	Interlocutrice	Langues de communication du couple avant la naissance de l'enfant	Le conjoint apprend le tchèque	Langues au foyer après la naissance de l'enfant	Lieux de vie de la famille
1	Jitka	Anglais ensuite tchèque	OUI	Français, tchèque, russe	République tchèque, Russie, France
2	Michala	Anglais ensuite français	OUI	Français, tchèque	France
3	Darina	Anglais	OUI	Français, tchèque	France, République tchèque
4	Magda	Anglais	OUI	Français, tchèque, portugais	République tchèque, France, Brésil
5	Kateřina	Français	OUI	Français, tchèque	France
6	Romana	Français	NON	Français, tchèque	France
7	Šárka	Français	OUI	Français, tchèque	France
8	Barbora	Français	OUI	Français, tchèque	France
9	Martina	Français	NON	Français, tchèque	France

A la dimension internationale des rencontres correspondent des pratiques langagières spécifiques dans les couples mixtes. Faute de maîtrise suffisante du français par les femmes, cinq couples communiquent au début de leur relation dans la langue emblématique de la mondialisation, en anglais. Mais une fois le couple stabilisé, les femmes se mettent à apprendre ou à améliorer le français qu'elles jugent « scolaire ». Malgré une idée reçue, les efforts sont réciproques. Six partenaires français sur 9 se lancent dans l'apprentissage de la

langue tchèque⁵¹² dont deux sont poussés d'abord par des motifs professionnels. Le niveau acquis est très varié, entre quelques semaines du cours et un DULCO des études tchèques à l'INALCO. Le tchèque ne devient jamais vraiment une langue de communication entre les conjoints, les hommes s'en servent surtout pour entrer en contact avec la famille de leur compagne en République tchèque ou en milieu professionnel, le cas échéant (les entretiens n° 1 et 4).

Avant la naissance des enfants, les couples déclarent alors leurs pratiques monolingues. Selon les capacités des locutrices tchèques, ils parlent anglais ou français. En tchèque dans le cas du couple 1 vivant en République tchèque⁵¹³. L'arrivée du bébé entraîne des modifications dans les pratiques langagières dans l'ensemble des familles.

On constate, tout d'abord, la disparition définitive de l'anglais du répertoire verbal familial. Maintenant huit couples sur neuf disent communiquer en français. Seulement le couple 1 continue à communiquer en tchèque. L'installation du français comme langue du couple est le signe qu'on se prépare pour la vie en France, tôt ou tard. A la naissance du premier enfant, sept familles y vivent déjà. Deux familles séjournent en République tchèque pour les motifs professionnels. Pour les mêmes raisons, elles déménagent ensuite à l'étranger (une famille au Brésil, une famille en Russie). Après le retour, les deux familles s'installent également en France.

Le tableau 3 nous montre aussi, que dès la naissance du premier enfant, une deuxième, voire troisième langue, est introduite dans l'ensemble des familles. Désormais, le français et le tchèque y cohabitent pour être transmis aux enfants. La langue tchèque, c'est bien sûr la langue dans laquelle la mère, ou plus largement la famille tchèque, va s'adresser plus ou moins régulièrement à l'enfant. Les pères lui parlent en français. Une troisième langue, soit le portugais, soit le russe, apparaissent dans les familles en déplacement au Brésil ou en Russie. Les mères souhaitent habituer les enfants au milieu linguistique environnant et engagent des employées de maison locales.

⁵¹² D'après les enquêtes, les autres conjoints ont aussi l'air de se débrouiller en tchèque mais leurs femmes „n'appellent pas cela un apprentissage“ car leur effort n'est pas systématique et il n'est pas basé sur un acte volontaire et explicite („je fais un effort pour parler le tchèque“).

⁵¹³ Le couple 1 est le seul à utiliser le tchèque. Ils habitent en République tchèque et travaillent tous les deux dans la même entreprise. Le mari de Jitka a besoin de parler tchèque au travail et il la sollicite à passer de l'anglais au tchèque afin de progresser.

Dans toutes les familles enquêtées, les enfants sont alors exposés dès la naissance à deux ou trois langues. Les parents introduisent les règles du bilinguisme précoce simultané : dans huit cas sur neuf, ils optent pour la Loi Grammont (principe 1 personne, 1 langue) ; dans 1 cas (Kateřina, l'entretien n° 5) la répartition des langues est faite sur la base territoriale (en France, on parle français, en République tchèque, on parle tchèque). Leurs expériences confirment qu'un enfant de bas âge devient assez facilement plurilingue si, dans son entourage le plus proche, il est régulièrement exposé à plusieurs langues. Ainsi, dans les 9 couples franco-tchèques enquêtés, tous les enfants sont en mesure de communiquer au moins en deux langues - le français et le tchèque - avant d'entrer à l'école maternelle.

Au moment des enquêtes, les aînés ont entre 6 et 10 ans et fréquentent les écoles élémentaires françaises. Ils ont tous des frères et sœurs cadets. Dans les familles n° 2-9, le français est toujours la langue de communication entre les parents. Il est aussi la langue principale de communication quand toute la famille est ensemble. Dans la famille n° 1, la lingua franca de la famille est le tchèque. Les pères parlent en français à leurs enfants, les mères affirment leur parler en tchèque et en français. Les enfants continuent à être plurilingues, c'est-à-dire qu'ils peuvent utiliser à des degrés différents toutes les langues avec lesquelles ils grandissent⁵¹⁴. Ce qui évolue c'est leur préférence pour l'une ou l'autre langue familiale.

7.2.2. Pratiques langagières dans les familles dont deux parents sont tchèques (couples 10-13)

Les quatre familles tchèques séjournent en France pour des motifs professionnels. Jan et Pavlina (l'entretien n°10) vivent à l'étranger toute leur vie professionnelle. Après avoir séjourné dans les pays anglo-saxons, Jan obtient un emploi stable dans une institution internationale à Paris. Pavel et Klara (l'entretien n° 11) ont un rapport privilégié aux pays de langues romanes, notamment la France où ils séjournent à plusieurs reprises. Pour Dagmar et Petr (l'entretien n°12), il s'agit de leur premier déplacement familial. L'offre vient de l'employeur de Petr, une grande multinationale implantée en République tchèque dont le siège principal est à Paris. Eva et Vaclav (l'entretien n° 13) travaillent pour le Ministère des

⁵¹⁴ Rappelons dans ce contexte que le plurilinguisme ne veut pas dire une maîtrise égale de plusieurs langues. Il y a des enfants qui sont dominants en français, il y a des enfants qui sont dominants en tchèque. Nous nous limitons ici aux langues parlées au foyer.

Affaires Etrangères de la République tchèque. Ils changent de pays de séjour régulièrement, tous les 4-5 ans.

Dans ces familles, la nature du bi-/plurilinguisme des enfants est avant tout déterminée par leur âge au moment du déplacement. Voici un tableau qui récapitule la mobilité des enfants avec leurs parents.

Tableau n°16 : Mobilité des enfants – couples tchèques

Entretien n° / informatrice	En France depuis	L'âge des enfants lors des enquêtes	Age des enfants quand il sont arrivés en France	Le(s) pays où les enfants ont séjourné avant de venir en France (âge des enfants lors du séjour)
10 Pavlina	9 ans	David, 10 ans Lucie, 6 ans	David - 1 an Lucie - dès la naissance	David – Angleterre (0-1 an)
11 Klara	7 ans	Barbora, 13 ans Benedikt, 11 ans Markéta, 7 ans	Barbora - 6 ans Benedikt - 4 ans Markéta - dès la naissance	République tchèque
12 Dagmar	2 ans	Tomáš, 12 ans Veronika, 10 ans Denisa, 3 ans	Tomáš - 10 ans Veronika - 8 ans Denisa – 1 an	République tchèque
13 Eva	2 ans	Kristýna, 13 ans	Kristýna - 11 ans	Japon (3-7 ans), Belgique (7-10 ans), République tchèque (10-11 ans) ⁵¹⁵

⁵¹⁵ Le parcours de Kristýna est très complexe. Au Japon, elle fréquente une école maternelle japonaise, mais à partir du CP, elle est scolarisée en anglais, dans une école internationale. En Belgique, elle est inscrite à l'Ecole européenne où tout l'enseignement est dispensé en tchèque. Elle est très peu en contact avec le milieu francophone. En République tchèque, elle fréquente une école publique ordinaire. Quand elle arrive en France à l'âge de 11 ans, le français est pour elle une nouvelle langue à découvrir. Le tchèque est la seule langue dans laquelle elle peut aisément s'exprimer. Elle a oublié le japonais, elle parle un peu anglais.

Les enfants de Pavlína (l'entretien n°10) n'ont jamais vécu en République tchèque. David est né en Angleterre. Là-bas, ses parents lui parlent tchèque et parfois anglais car ils comptent vivre là-bas. Mais la famille déménage à Paris. Les parents ne parlant pas français, ils commencent à l'apprendre en arrivant en France. Ils emploient le tchèque en famille. David découvre le français en halte-garderie. Sa sœur Lucie est également exposée au français dès le plus bas âge. A 3 ans, quand les enfants entrent à l'école maternelle française, ils sont tous les deux dominants en tchèque, mais le français n'est pas une langue inconnue pour eux. Ce sont des bi-/plurilingues précoces.

La situation est à peu près similaire pour Markéta (l'entretien n°11) et Denisa (l'entretien n°12). Markéta est née en France, Denisa est arrivée à l'âge d'1 an. Lors des entretiens, Markéta est en CP et d'après sa mère, elle ne rencontre pas de problèmes particuliers. Elle peut communiquer en français avec d'autres enfants ou suivre les cours. Elle parle couramment le tchèque à la maison. Denisa a à peine 3 ans lors des entretiens. Elle est encore au foyer avec sa mère qui veille à ce que la fillette soit régulièrement en contact avec le milieu francophone.

Les autres enfants arrivent en France à l'âge plus élevé. Leur bi-/plurilinguisme est consécutif et tardif. Ils apprennent le français à l'école au moment où ils ont déjà des connaissances solides de tchèque. Après 7 ans en France, Barbora et Benedikt (l'entretien n°11) se sentent très à l'aise en français et disent de se plaire à Paris. En revanche, Kristýna, Tomáš et Veronika qui sont en France depuis 2 ans, préféreraient rentrer en République tchèque. Ils n'aiment pas trop parler français⁵¹⁶.

Au moment des entretiens, la langue principale de communication est le tchèque dans l'ensemble des familles. C'est la langue dans laquelle les parents se parlent entre eux. C'est aussi la langue dans laquelle les parents s'adressent aux enfants, excepté des cas précis (faire les devoirs, présence d'un locuteur qui ne parle pas tchèque, lecture des livres en français). Les enfants parlent majoritairement tchèque avec leurs parents et aussi entre eux.

⁵¹⁶ Les informations sont basées sur les discussions avec ces enfants lors des cours de tchèque. Ils ont tous été nos élèves.

7.3. Fils conducteurs de la politique linguistique familiale

Dans la société occidentale, l'enfant occupe une place centrale dans la famille. Il est parfois, dans une certaine mesure, la raison d'être du mariage et par conséquent, de la transplantation de la femme. Magda (l'entretien n°4) le dit très explicitement : « *K čemu se vdávát, když nechceš mít děti ?* »⁵¹⁷ Egalement, les déplacements des couples tchèques sont souvent envisagés par rapport au profit ou aux risques que les enfants peuvent en tirer.

L'éducation des enfants est alors un sujet important pour nos informatrices, y compris les questions liées à la transmission du patrimoine linguistique familial et l'appropriation des langues de l'environnement. La volonté de marier les deux pour le meilleur profit des enfants est commune aux mères qui vivent avec un partenaire tchèque, aussi bien qu'à celles en couple mixte. Il n'y a pas beaucoup de différences dans la façon dont la politique linguistique familiale est pensée dans leur discours. Elle est toujours posée à partir des expériences similaires de l'Altérité et de l'acquisition des langues et elle vise des objectifs éducatifs proches. Pour cela, nous ne faisons pas ici de différence entre les deux types de famille.

Dans les enquêtes, nous repérons trois logiques principales qui conditionnent et expliquent les choix concrets des mères en matière de transmission et acquisition des langues : confiance en un bilinguisme précoce, valorisation de l'espace de l'entre-deux et du partage des cultures.

7.3.1. Quelle chance d'être bilingue

« *Já mu dycky říkám, podívej se, já jsem musela dříít francouzštinu, slyšíš, že pořád dělám chyby, který ty už neděláš, cítíš, že já mám přízvuk, a takhle těžko by ses jazyk musel učít.* »⁵¹⁸

Darina (l'entretien n°3)

Nous venons de voir que les couples mixtes se forment dans une logique de mobilité internationale, accessible depuis peu de temps pour les locutrices tchèques. Leur expérience

⁵¹⁷ A quoi bon se marier si l'on ne veut pas avoir d'enfants ?

⁵¹⁸ Je lui dis (à mon fils) toujours: regarde, comment j'ai dû travailler dur pour apprendre le français. Et tu m'entends encore faire des fautes que tu ne fais plus, et tu sens que moi, j'ai un accent. Tu vois? Aussi tu devrais difficilement apprendre la langue, si tu commençais tard.

formatrice se reflète également dans les choix éducatifs, par exemple, dans le choix de l'apprentissage des langues occidentales (anglais, français, espagnol...).

Dans les entretiens, nous constatons que les femmes ont tendance à être critiques envers leurs compétences en français ou envers les compétences de leur mari français en tchèque⁵¹⁹. Naturellement, les doutes s'affaiblissent lorsque le séjour en France se prolonge, le bain linguistique étant considéré par elles comme le meilleur moyen de l'appropriation d'une langue⁵²⁰. Néanmoins, à la naissance du premier enfant, elles ne sont que quatre à se sentir à l'aise en français. Pour d'autres, l'emploi du français avec leur enfant n'est pas envisageable, de peur de lui enseigner un français incorrect.

Toutefois, le choix de parler tchèque à un enfant qui grandit dans le milieu francophone est, dans l'ensemble des entretiens, justifié aussi par les valeurs positives du bilinguisme précoce. Ce qui peut d'abord être présenté comme une nécessité, devient un atout. Issue de la presse et des opinions publiques (« on dit que »), la représentation partagée de nos interlocutrices attribue au bilinguisme précoce toutes les qualités. L'idée est que, en exposant l'enfant à plusieurs langues en bas âge, il les apprendrait vite et sans effort. Il parlerait sans faute, sans accent, ne pouvant être distingué des « locuteurs natifs ». Cette représentation évolue avec le temps, comme nous verrons plus tard.

L'appropriation naturelle précoce des langues est mise en opposition avec l'apprentissage à l'âge adulte ou adolescent, jugé laborieux, long et moins efficace, quoique passionnant. C'est un écho de l'expérience singulière de la génération X qui est heureuse d'avoir des opportunités, mais qui regrette de ne pas avoir pu en profiter plus tôt. Derrière cela, il y a certainement aussi une tendance observable en France aussi bien qu'en République tchèque : les discours sur l'inefficacité de l'apprentissage scolaire des langues, l'implantation de l'enseignement précoce des langues font bouger le champ. L'éducation bilingue devient une sorte de mode dans les classes moyennes et élevées.

Jitka (l'entretien n°1) fait une comparaison avec l'aristocratie russe pour justifier ces choix éducatifs : « ...už z historie je daný, že prostě když se ty děti učejí od malička, tak prostě ty děti byly trojjazyčný. V Rusku uměly francouzsky, uměly rusky, uměly i anglicky. Ty děcka v aristokratický rodině. Jak se to naučily? No prostě normálně. Stejně tak se to naučí i naše

⁵¹⁹ Il est intéressant que les deux soient en accord. La femme critique envers elle-même, par rapport à son français, est aussi critique envers son mari.

⁵²⁰ Néanmoins, le sujet de l'accent persiste dans leur discours. Elles associent souvent la bonne maîtrise de la langue à l'absence d'accent chez leur enfant : parler parfaitement veut dire ne pas avoir d'accent.

děti. ⁵²¹» Sa confiance aux capacités des enfants « d’avalier » les langues en bas âge l’incite à élargir l’éventail des langues et à payer cher les structures privées multilingues. Elle n’hésite pas à mettre ses enfants dans un milieu quadrilingue : parlant tchèque avec leur mère, français avec leur père, les enfants habitent en Russie. Leurs parents les inscrivent dans une école maternelle trilingue où les activités se passent 2 jours en russe, 2 jours en anglais et 1 jour en français.

Dans cette optique, le plurilinguisme devient un vrai capital. Il est plus important que les enjeux identitaires. « *Já tu češtinu hodně protežuju, já chci, abychom doma mluvili česky, když jsem tady já s nimi, tak chci, aby Ela mluvila na Louisu česky, na tom mi hodně záleží. Tak to třeba si manžel myslí, že přeháním. Ale kdybysme byli v Čechách, tak bych zase víc podporovala tu francouzštinu. Já teď bojuju proti francouzštině, protože je jí tady moc. Ale kdybychom byli v Čechách, tak bych chtěla, aby Ela chodila do francouzský školy.* » (Magda, l’entretien n°5)⁵²² C’est en fait la mère tchèque qui dit veiller à ce que les deux langues familiales soit constamment développées.

7.3.2. Espace de l’entre-deux

« *Je tam ta rodina. A nikdy člověk neví, co se může stát, třeba se do toho Česka budem muset vrátit nebo něco.* »⁵²³ Romana (l’entretien n° 6)

Le contexte de migration actuel, notamment depuis l’entrée de la République tchèque dans l’Union européenne (2004), permet à nos informateurs d’envisager facilement des va-et-vient perpétuels, le contact régulier avec la famille, l’acquisition de biens immobiliers en France aussi bien qu’en République tchèque ou encore des projets professionnels effectués entre les pays. A la différence des exilés et des femmes transplantées de la période communiste, les frontières restent ouvertes pour eux sans restriction. Les relations familiales

⁵²¹ L’histoire nous montre déjà que les enfants, s’ils apprennent les langues du plus bas âge, ils deviendront trilingues. En Russie, les enfants des familles aristocrates parleraient russe, français et anglais. Comment ont-ils appris les langues? Bah; simplement, normalement, Et nos enfants les apprendront de même façon.

⁵²² Je protège beaucoup le tchèque. Je veux que mes enfants parlent tchèque à la maison quand je suis présente. Je veux qu’Ela parle tchèque à Luisa, c’est très important pour moi. Mon mari trouve que j’exagère. Mais si l’on habitait en République tchèque, je soutiendrais le français. Maintenant, je me bats contre le français parce qu’il est trop présent. Mais si nous vivions en République tchèque, je voudrais qu’Ela aille à l’école française.

⁵²³ Il y a ma famille. Et l’on ne sait jamais ce qui peut arriver. Il se peut que nous soyons obligés de retourner un jour en Tchéquie.

ou amicales peuvent s'entretenir librement. La trans-migration est abordée dans les entretiens comme une expérience ou un projet envisagé. Deux femmes « transplantées », après être devenues mères, alternent la vie entre deux pays, afin de terminer leurs études. Trois femmes achètent un appartement à Prague, une envisage de travailler en France pour une entreprise tchèque. Trois femmes ont exprimé dans l'entretien l'envie de passer leur retraite dans leur pays natal. Le retour, peut-être provisoire, reste une possibilité, une alternative à laquelle on peut penser et que l'on peut projeter aussi pour son enfant. Peut-être aura-t-il envie de faire des études en République tchèque ? Peut-être y trouvera-t-il du travail grâce à ses compétences langagières ?

En amont, nous aimerions souligner l'importance des rapports entretenus entre enfant - parent - grand-parent pour créer cet espace de l'entre-deux et pour le rendre attractif aussi pour l'enfant. Dès la naissance de l'enfant, les relations entre les générations orientent son éducation, car sa venue au monde est un événement pour toute la famille, pas seulement pour les deux parents. Dans la moitié des entretiens, les femmes soulignent le fort attachement entre les grands parents et leurs petits enfants qui se noue dès le plus bas âge. Particulièrement pour les aînés, qui sont parfois les premiers grands-enfants de la famille, il est frappant de voir comment la famille tchèque se mobilise afin d'aider leur „fille transplantée“ à s'habituer dans son nouveau rôle, ce qui a bien sûr les répercussions sur les relations entre grands parents et petits enfants, et aussi dans les motivations de parler tchèque des enfants.

Dans l'entretien, Michala (l'entretien n° 2) souligne comment devenir mère a fait ressurgir des souvenirs de son enfance. D'après ses mots, jusque-là, elle se sentait très à l'aise dans le milieu cosmopolite parisien, sans chercher à avoir de contact avec le monde tchèque. La maternité l'a poussé à revenir vers sa famille, à retrouver sa langue, ses repères culturels.

« ...když se mi syn narodil, přijela sem moje maminka a byla tady tři týdny. Potom sestra další měsíc. ... Kdyby nepřijeli, kdyby prostě jsem tady neměla vůbec žádný kontakt s rodinou, tak si myslím, že automaticky bych vlastně použila francouzštinu.... Ale když on se narodil, tak to, co jste prožili v dětství, to vás rattraper. To je zlom, no. »⁵²⁴

⁵²⁴ Quand mon fils est né, ma mère est arrivée et elle est restée 3 semaines. Ensuite, ma sœur est venue pour un mois. S'ils n'étaient pas venus, si je n'avais pas eu de contact avec ma famille, il me semble que je parlerais français avec lui. Mais quand il est né, tout ce que vous avez vécu dans votre enfance, ça vous rattrape. C'est une rupture.

La complicité entre mère et fille qui devient mère à son tour, influence les choix des pratiques linguistiques, sans que ce soit l'objectif premier de la relation.

Les voyages réguliers entre deux pays, les vacances chez les grands-parents en République tchèque, même plusieurs fois par an, les séjours répétitifs des grands-parents en France, ce sont des constantes de la vie des jeunes plurilingues de nos enquêtes. De multiples occasions se présentent de tisser des liens étroits, intimes et forts entre les grands-parents tchèques et leurs petits enfants en France. D'autant plus, que les technologies modernes de communication font disparaître les distances le reste du temps.

Un espace de l'entre-deux est volontairement entretenu par les mères, et ceci aussi par leurs hésitations à demander la nationalité française. La distance est exprimée de nouveau par les complexes linguistiques (Je demanderai la nationalité, quand je parlerai parfaitement français) ou par l'expression de sentiments de malaise, de non-acceptation de la différence dans la société française, particulièrement en comparaison avec d'autres pays, jugés plus ouverts (Angleterre, U.S.A., Portugal). La complexité des démarches administratives leur fait aussi peur. En même temps, les femmes n'expriment nullement l'envie d'abandonner brusquement leur vie à l'étranger et de retourner en République tchèque où elles ne sont plus complètement chez elles non plus. L'identité de l'entre-deux semble pour l'instant affichée aussi par les enfants qui se disent le plus souvent être Français et Tchèque en même temps⁵²⁵. On retrouve dans leur logique l'écho de leur attachement principal au pays : « [dětí] říkají, že jsou Francouzi a Češi a že babička je z Čech. »⁵²⁶

En revanche, pour les familles en déplacement professionnel, l'espace de l'entre-deux peut être vu comme un obstacle. Il rend plus difficile l'ancrage dans le nouveau milieu et ne permet pas de se sentir « chez soi » à Paris. Les va-et-vient entre les pays, renforcé par l'incertitude sur la durée du contrat, ralentissent d'après Dagmar (l'entretien n°12) le processus de l'adaptation : « už jsem si taky říkala, že kdybychom sem třeba přijeli na deset let nebo natrvalo a nejezdili prostě 3x, 4x za rok do Čech, takže by třeba ta adaptace byla snazší.

⁵²⁵ Les enfants des couples mixtes le sont aussi officiellement. Tous les enfants des couples mixtes ont la double nationalité, parfois triple (4 filles dont les pères sont algériens). Les enfants des Tchèques résidants en France ont la nationalité tchèque.

⁵²⁶ [Les enfants] disent qu'ils sont Français et Tchèques et que leur grand-mère vient de là-bas.

*Takhle prostě je to nějaké takové provizorium tady. I pro ty děti. »*⁵²⁷ Il est intéressant que dans cette famille, même la fillette de 2 ans dise qu'elle préfère vivre en République tchèque.

D'ailleurs, la République tchèque semble être un espace familial pour tous les enfants des entretiens. Les mères dont les enfants vivent dès le plus bas âge en France, sont persuadées qu'ils ne perçoivent pas la République tchèque comme leur patrie, mais comme un pays proche, domicile des gens que l'on aime. C'est un lieu de vacances, ce qui lui donne de l'attractivité car c'est un pays où l'on passe des moments agréables. C'est aussi un pays où l'on change de langue, parfois même symboliquement à l'arrivée à la frontière. Voici le témoignage de Kateřina :

*« No to je zajímavý, ale když tam je, jedeme například autem, tak ona opravdu, když dojedeme na ten Rozvadov, protože v době, kdy tam zastavovali – teď už moc ne – ale občas nás tam ještě někdo zastaví. A ten celník nám řekne o pasy, česky, tak my mu dáme ty pasy, a ona když tohle slyší, tak začne mluvit česky. A pak už jako se svým okolím mluví česky. »*⁵²⁸

Il faut aussi remarquer que les mères ont tendance à cultiver cette double appartenance, le double ancrage des enfants, de même qu'elles cultivent le plurilinguisme. Quand la famille vit en République tchèque (couples 1 et 4), la mère amène régulièrement ses enfants en France, chez les grands-parents paternels, et ceci plusieurs fois par an.

*« Já jsem se hodně snažila - protože jsem nepracovala, tak 4x ročně jsme jezdili na týden nebo na 10 dní do Francie, ještě mimo léto, takže já jsem tam byla hodně s nima. To jsme byli u prarodičů. »*⁵²⁹

Grâce aux voyages et aux échanges, l'espace de l'entre-deux est aussi très visible dans les appartements des familles plurilingues, notamment dans les chambres d'enfant. Les CD, les DVD, les albums dans les deux langues (ou plus), la peluche de Babar à côté de celle de

⁵²⁷ Je me suis déjà dit que si on était venu pour 10 ans ou pour toujours et ne rentraient pas 3, 4 fois par an en République tchèque, que dans ce cas l'adaptation serait plus simple. Maintenant, nous vivons notre séjour comme quelque chose de provisoire. Et les enfants le ressentent aussi comme cela.

⁵²⁸ C'est intéressant. Quand on y va en voiture et on arrive à la douane de Rozvadov – car avant, maintenant plus tellement, mais avant on nous a toujours arrêtés. Et quand le douanier demande nos passeports, en tchèque, nous les lui donnons. Et quand ma fille entend ça, elle se met à parler tchèque. Et à partir de ce moment, elle parle tchèque avec son environnement.

⁵²⁹ J'ai fait beaucoup d'efforts. Comme je ne travaillais pas, nous sommes venus environ 4 fois par an pour une semaine ou dizaine de jours en France, en dehors de séjour en été. Je suis venue souvent avec les enfants en France, chez les grands-parents.

Krteček, les accessoires décorés des personnages emblématiques des dessins animés tchèques et des jouets français à côté, tout cela retrace la composition plurielle du monde de l'enfant.

7.3.3. Culture partagée

« *Chci, aby mě syn chápal jako člověka.* »⁵³⁰

(Michala, *l'entretien n°2*)

Si les femmes déploient des efforts considérables afin de rendre leurs enfants plurilingues, c'est parce qu'une relation profondément intime se noue qui va au-delà des préoccupations pragmatiques ou linguistiques. L'enfant est vu comme un partenaire avec qui l'on veut s'entendre. Lors des entretiens, un souhait profond de partager les implicites culturels avec leurs enfants, d'avoir des références communes, est évident. Dans cette perspective, les acquis langagiers sont envisagés comme une condition préalable à l'accès aux valeurs et aux pratiques culturelles qui constituent l'identité de la mère. La culture est vue de deux façons dans nos entretiens.

L'intention peut se traduire de manière très concrète, par le plaisir de partager les histoires préférées de son enfance, de les faire découvrir à ses enfants afin de créer des complicités et des appuis culturels communs.

- *No já jsem chtěla, aby měly taky kulturní zázemí, ve kterým já jsem vyrůstala, aby prostě znali to, co jsem znala, když jsem byla malá. A to jim můžu předat jedině v tom jazyce, ve kterým jsem to sama poznala.*
- *A co myslíte tím kulturním zázemím?*
- *Konkrétně jsem myslela na dětský knížky anebo co se týče třeba filmů...*⁵³¹

⁵³⁰ Je veux que mon fils me comprenne, qu'il comprenne quel homme je suis.

⁵³¹ -J'ai voulu qu'ils connaissent le milieu culturel dans lequel j'ai grandi, qu'ils connaissent ce que je connaissais quand j'étais petite. Et je ne peux le leur transmettre que dans la langue dans laquelle je l'ai connu.

- Et que voulez-vous dire par le milieu culturel ?
- Concrètement, j'ai pensé aux livres d'enfant ou aux films...

C'est une forme allégée de la culture savante qui est sous-entendue dans le mot culture par la locutrice. D'ailleurs, quand elle développe cette idée plus loin, elle cite le nom d'un grand écrivain tchèque du XX^e siècle, Karel Čapek. Le partage se forme donc autour des ouvrages littéraires et cinématographiques de qualité, qui ne sont pas toujours connus à l'étranger. Les faire découvrir aux enfants, à son mari, à sa nouvelle famille, peut aussi traduire l'envie et la fierté d'être ambassadeur d'une culture pas très connue en France.

Dans un autre entretien, le partage culturel est envisagé de façon plus abstraite, en rapport avec l'influence formatrice de la langue sur la vision du monde.

« tím, že prostě oni (děti) mají francouzský myšlení a ještě český vedle, tak mají jiný pohled na určitý věci, tak mají odstup... a tohlencto právě my máme, protože máme to dvoji myšlení určitě. Ale tohlencto oni zatím myslím nemají, takhle malinký, i když už taky jsme přistihla Viktora, že třeba o něčem přemýšlí a najednou řekne, no jo, ale u bábi, tam to dělají takhle, no. A už ví, že to existuje. A už jako ví, že existují různé pohledy na svět. Což je myslím jako obrovské přínos pro kohokoliv. »⁵³²

C'est l'expérience de l'Altérité, qui a formé la mère lors de sa jeunesse, lors de ses séjours successifs dans trois pays et qui la forme encore aujourd'hui, dans son rôle de mère transplantée, d'une étrangère en France, qui est mise en avant dans le discours. Elle crée un espace de l'entre-deux imaginaire dans son intérieur, car en parlant sans cesse deux langues, en naviguant entre elles, elle prend nécessairement la distance entre deux cultures, entre deux façons de voir le monde, de réfléchir et de se comporter. Et elle ramène cette habileté à tous les gens plurilingues, quand elle dit „nous“ dans le discours. Elle remarque également que son fils (âgé de 6 ans à l'époque) est déjà capable de noter les différences de comportement, d'envisager un relativisme culturel et qu'ainsi, il arrivera à comprendre comment sa mère réfléchit.

L'expérience partagée de l'Autre devient un objectif éducatif qui justifierait tous les efforts déployés dans la transmission des langues. Et elle serait également une ultime validation des parcours internationaux et des apprentissages „ardus“ des langues.

⁵³² Comme les enfants réfléchissent et à la française et à la tchèque, ils ont un autre regard, il prennent de la distance... et cela, nous l'avons parce que nous avons une double façon de penser, certainement. Mais eux, pour l'instant, non; quoique, j'ai vu Victor réfléchir sur quelque chose et du coup il dit: mais, chez mamie, ils le font comme cela. Et il sait déjà, que cela existe. Il sait, qu'il existe des façons différentes de regarder le monde. Et je crois, que ceci est un énorme plus pour chaque personne.

7.4. Négociations des politiques linguistiques familiales

Dans son ouvrage *La Femme transplantée*⁵³³, Gabrielle Varro étudie les rapports conjugaux au sein des couples mixtes franco-américains et leurs répercussions sur le développement du bilinguisme des enfants. Elle observe que c'est la relation égalitaire qui favorise la transmission de l'anglais. Les conjoints qui ont le même niveau d'instruction et / ou qui ont tous les deux une activité rémunérée, assurent plus facilement les éléments nécessaires à l'épanouissement bilingue de l'enfant : pratique de l'anglais par les parents avec lui, inscription dans une école bilingue, voyages réguliers dans les pays anglophones. L'autorité de la mère dans des délibérations familiales concernant les dépenses pour la scolarisation et les voyages des enfants est renforcée par son pouvoir économique relatif. Au même titre, son diplôme universitaire lui permet de faire passer plus facilement ses arguments dans les choix éducatifs car son éducation les rend plus crédible.

Nous pouvons constater que les couples franco-tchèques interrogés lors de notre recherche doctorale, se trouvent, d'après les observations de Varro, dans une position favorable à la transmission des pratiques plurilingues. Toutes les mères transplantées ont un diplôme universitaire et, de ce point de vue, elles sont dans un rapport d'égalité avec leurs maris. Dans trois cas, elles ont même un diplôme plus élevé. Elles sont également restées actives dans leur vie professionnelle. Au moment des entretiens, 7 sur 9 informatrices ont un emploi rémunéré, et ceci dans leur domaine d'étude. De plus, les profils des couples incluent les métiers où la maîtrise d'une langue étrangère est favorisée, voire nécessaire. Cet aspect est, dans les observations de Varro, un autre élément positif pour renforcer les chances du couple de parvenir à l'épanouissement du bilinguisme des enfants. D'ailleurs, les informatrices déclarent s'entendre très bien avec leurs maris sur les principes éducatifs et linguistiques.

Il semble néanmoins que les attitudes des hommes sont parfois plus supposées qu'exprimées explicitement. La construction des phrases suivantes laisse entendre que

⁵³³ VARRO, Gabrielle, 1984. *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

l'approbation du mari, par rapport à la politique linguistique familiale introduite par la femme, n'est pas exprimée clairement.

*Manželovi si, myslím, že to nevadilo vůbec*⁵³⁴.

*...taky asi ví, že je důležitý mluvit jazyky od dětství.*⁵³⁵

Les phrases tirées des entretiens contiennent des marqueurs de la modalité (myslím, asi) qui introduisent un élément de subjectivité. Les femmes espèrent que leurs compagnons adoptent la même position qu'elles, sans le savoir avec certitude. La première phrase, de plus, est intéressante par son contenu. Elle traite non pas de l'approbation du mari mais seulement du manque de sentiments négatifs de sa part quant à l'introduction d'une deuxième langue (le tchèque) au foyer.

Dans d'autres entretiens, les femmes avouent que le bilinguisme précoce est avant tout leur projet personnel et qu'elles en sont porteuses. Si le mari exprime son consentement pour les pratiques plurilingues, il n'en est pas pour autant l'initiateur ou le promoteur actif.

*No takhle, kdybych to já nechtěla, tak manžel by se tím nezabýval.*⁵³⁶

*Manžel mi říká, dělej si co chceš, ale neangažuje se. Že více méně je mu to jedno.*⁵³⁷

*Tatínek to ani nevěděl, toho do toho vůbec nemícháme.*⁵³⁸

Les hommes n'interviennent pas activement dans les décisions stratégiques, laissant carte blanche à leurs épouses. On pourrait supposer que leur attitude est due en partie au partage des rôles dans la famille en général. L'acquisition des langues peut faire partie des thèmes davantage gérés par les femmes dans la société française⁵³⁹. D'ailleurs, dans nos

⁵³⁴ Je crois que mon mari n'a pas été gêné du tout (par les pratiques plurilingues).

⁵³⁵ ...il sait aussi probablement qu'il est important de parler plusieurs langues dès l'enfance.

⁵³⁶ Bon, si moi je ne le voulais pas, mon mari ne s'en occuperait pas

⁵³⁷ Mon mari me dit fais ce que tu veux mais il ne s'engage pas. Plus ou moins, il s'en fiche.

⁵³⁸ Papa ne le savait même pas, nous ne l'y mêlons pas.

⁵³⁹ Comme le choix de l'établissement scolaire - voir par exemple l'étude de la sociologue Agnès Van Zanten pour les choix du collège (VAN ZANTEN, Agnès, 2009. Choisir son école. Paris : Presses Universitaires de France). Elle souligne, entre autres, que dans la société française, ce sont souvent les femmes qui initient la décision.

entretiens, ce sont elles qui initient l'inscription des enfants dans une école privée, qui gèrent l'organisation de leur temps libre. Plus souvent que les pères, les mères récupèrent les enfants à la sortie de l'école, les amènent aux activités et surveillent leurs devoirs. A ce titre, elles prennent également des décisions stratégiques quant à l'acquisition des langues. Elles décident de la nationalité de la baby-sitter, de l'inscription des enfants dans l'une des activités de *l'Ecole tchèque sans frontières*, de l'apprentissage extra-scolaire d'une autre langue. Elles sont donc plus actives dans tout le domaine de l'éducation et des loisirs et, par cela, amenées à gérer aussi le maintien du patrimoine linguistique.

La troisième phrase (*Tatínek to ani nevěděl, toho do toho vůbec nemícháme.*) nous montre que pour cette mère, la prise en mains des décisions est même une stratégie. L'informatrice prononce cette phrase en parlant d'un moment où sa fille ne voulait plus aller au cours de tchèque. Elle ne demande pas à son mari de la soutenir, elle ne l'en informe même pas - de peur que lui, soutienne plutôt sa fille. Par ailleurs, elle dit plus loin que son compagnon trouve exagéré l'attention qu'elle porte à l'emploi systématique du tchèque en famille. Il considère qu'elle devrait laisser les enfants s'exprimer librement dans la langue de leur choix. On trouve des échos de la même discordance dans d'autres entretiens. Les pères paraissent défendre des positions plus décontractées quant à l'emploi des langues tandis que les femmes ont tendance à promouvoir des pratiques systématiques qui assureraient aux langues minoritaires leur place face à la dominance croissante du français.

En fait, plus les enfants grandissent, plus le français semble gagner du terrain dans le foyer. Lors des entretiens, certaines femmes s'accusent de ne pas faire assez d'effort, faute de temps. Egalement, toutes nos interlocutrices mènent une vie active, entretiennent des contacts avec des collègues au travail, avec d'autres parents dans le quartier... Avec le temps, elles s'enracinent de plus en plus dans le milieu francophone. En conséquence, leurs habitudes langagières évoluent vers le français, comme celles de leurs enfants scolarisés. L'emploi du principe 1 personne, 1 langue devient de plus en plus délicat. Les femmes doivent s'adapter à la nouvelle configuration de bi-/plurilinguisme familial dont elles sont le pivot. Souvent, elles cherchent l'équilibre difficile entre la volonté de promouvoir les langues minoritaires (le plus souvent le tchèque, mais aussi le portugais, le russe...) et une communication efficace entre les membres de la famille. D'autant plus, que ni le mari, ni les grands-parents paternels ne comprennent le tchèque. Le rôle de la femme évolue alors vers celui d'une médiatrice des langues du foyer et cela demande des pratiques moins rigides que la loi Grammont.

Nous ne sommes pas les premiers à observer que le non-partage de la langue de l'autre dans le couple est l'un des obstacles à des pratiques plurilingues réussies. Malheureusement, malgré les efforts déployés au début de la relation ou à la naissance du premier enfant, rares sont les pères dans nos enquêtes qui peuvent communiquer en tchèque. Ils ont pu comprendre les dialogues simples entre mère et bébé, même les imiter parfois. Mais plus les enfants grandissent, plus il est compliqué pour eux de suivre les conversations et cela entraîne des situations conflictuelles. D'un côté, les hommes peuvent se sentir gênés, car exclus de la conversation entre mère et enfant. D'un autre côté, les femmes peuvent se sentir déçues que leurs conjoints n'aient pas fourni les mêmes efforts qu'elles dans l'apprentissage de la langue de l'Autre.

Prenons pour l'illustration le discours de Darina (l'entretien n° 3) :

« Jedna věc, co mě pořád mrzí, že on se k tý češtině nevrátil. Což potom... Třeba když Nikolovi bylo pět a byli jsme v místnosti a já jsem mu řekla česky, jdi si umýt ruce. A manžel řekl, jdi si ustlat postýlku. A Nikola vstal a ted' nevěděl, co má udělat. A takovejch situací bylo víc, takže to mi začlo vadit, jakože manžel nám vlastně nerozumí. Nebo já jsem si povídala s Nikolou a musela jsem to přerušit, protože manžel chtěl vědět, o čem se bavíme nebo čemu se smějeme. A to je pořád ve mně, jakože manžel... Ptala jsem se ho na to a on říkal, že ta čeština je těžká a že jako se jí chce naučit, ale že bysme proto museli odjet do Čech. »⁵⁴⁰

Darina et Christophe font partie des couples qui communiquent d'abord en anglais. Elle apprend le français pour pouvoir vivre en France avec lui. A la naissance du fils aîné, Christophe s'est inscrit au cours de tchèque à la Sorbonne mais il ne l'a pas fini. Tous les deux sont d'accord sur l'introduction du tchèque en famille. Dans l'entretien, Darina révèle à plusieurs reprises des situations où son mari la soutient activement pour maintenir le bilinguisme précoce de leur fils. Cependant, la communication quotidienne est freinée par le fait que Christophe ne peut pas suivre toutes les conversations. Cela oblige aussi Darina à parler français avec ses fils plus qu'elle le souhaiterait.

⁵⁴⁰ Une chose me tracasse, il n'a jamais réessayé d'apprendre le tchèque. Parce que... Pax exemple, quand Nicolas a eu 5 ans, nous étions dans une pièce et j'ai dit à Nicolas en tchèque: va te laver les mains. Et mon mari a dit: va faire ton lit. Et Nicolas s'est levé et ne savait ce qu'il devait faire. Et on a vécu des situations comme cela plusieurs fois, et j'ai commencé à être gênée que mon mari et moi nous ne nous comprenions pas. Ou bien lorsque je discutais avec Nicolas, j'ai dû m'interrompre car mon mari voulait savoir de quoi nous parlions ou pourquoi nous riions. Et cela reste en moi, que mon mari... Je lui ai posé la question. Il m'a dit que le tchèque était difficile et qu'il aimerait l'apprendre mais que pour cela nous devrions partir en République tchèque.

Nous pouvons confirmer, non seulement par les treize entretiens, mais aussi par l'observation dans d'autres couples franco-tchèques que le cas de Darina et Christophe est très courant. Les familles s'étant installées en France, les hommes ressentent moins la nécessité d'apprendre le tchèque. Bien que l'envie d'aller vivre temporairement en République tchèque soit évoquée dans les entretiens, il semble difficilement envisageable quand les deux conjoints ont un emploi stable. De plus, le tchèque est une langue très peu apprise et très peu demandée en France, ce que constatent les femmes elles-mêmes. Les conjoints n'ont pas eu l'occasion de le rencontrer lors de leur parcours scolaire. L'apprentissage doit se faire entièrement à l'âge adulte, quand ils ont des obligations professionnelles et familiales. Enfin, ils auraient du mal à donner sens à l'usage du tchèque en dehors de la cellule familiale.

Par ailleurs, il est intéressant que les deux hommes qui n'ont même pas appris les rudiments du tchèque, soient les hommes qui ont connu le bilinguisme dans leur enfance. Gabrielle Varro observe dans son étude sur les femmes transplantées que l'expérience de biculturalisme est un élément favorisant la transmission réussie des plusieurs langues. Autrement dit, si l'un des parents est habitué aux pratiques bilingues, biculturelles dans son enfance, il les soutient plus facilement à l'âge adulte. Cette observation ne se confirme pas dans nos enquêtes. Dans deux cas sur trois, la présence d'une autre langue dans la famille réveille plutôt des sentiments de jalousie et de concurrence.

A la naissance de leur deuxième fille, le mari de Romana, d'origine arabe, dit à sa femme : « *Než ji **budete** učít česky, já ji budu učít arabsky, jo ?* »⁵⁴¹ La phrase montre la revendication légitime de la transmission de la langue « paternelle ». Romana dit approuver totalement l'envie de son mari, d'autant plus qu'elle juge très positivement la position de l'arabe sur le marché des langues. Par ailleurs, elle-même a fait un effort et s'est inscrite à un cours d'arabe. Pour elle, la difficulté consiste dans le fait que son mari, travaillant à l'étranger, voit très peu ses enfants. De plus, à la naissance de l'aînée, il lui parle en français. C'est sa langue dominante, la langue dans laquelle il a été scolarisé et dans laquelle il parle avec ses frères et sœurs. Notre attention est en fait éveillée par l'emploi du pluriel dans le verbe apprendre (*budete ji učít – vous l'apprendrez*). Le « vous » renvoie non seulement à la mère, mais suppose aussi d'autres personnes : la fille aînée ? Les grands-parents tchèques ?

⁵⁴¹ Avant que vous ne lui appreniez le tchèque, je lui apprendrai l'arabe, d'accord ?

Nous nous y arrêtons car la situation du deuxième couple est similaire sur un point. Le mari, d'origine colombienne, a aussi été élevé en France. Il y a été scolarisé, le français est sa langue dominante et c'est aussi la langue de sa fratrie. Il nous semble intéressant que dans les deux cas les hommes ne semblent pas penser à transmettre leurs langues (arabe, espagnol) au premier bébé. Mais c'est au fur et à mesure, quand les enfants grandissent, peut-être en voyant l'engagement de leur femme et des grands-parents, que ces hommes se mettent à revendiquer le droit à « leur » langue maternelle. Peut-être que l'attention donnée à la transmission du tchèque par l'ensemble de la famille maternelle éveille en eux un sentiment de malaise, de rupture, occulté dans l'enfance et l'adolescence ?

Quoiqu'il en soit, les langues « paternelles » paraissent présentes au moins symboliquement dans les familles. Dans les rencontres familiales, les enfants découvrent la cuisine et les traditions festives. Entourés d'une aura d'exotisme, les pays d'origine du père semblent faire rêver les enfants. Si les trois mères disent laisser à leur mari l'initiative de transmettre leur langue, elles font néanmoins un effort pour initier les enfants à la culture, notamment à la culture musulmane, ce qu'elles jugent aussi comme une ouverture à l'Altérité :

« Já je pravidelně zásobuji publikacema o islámu a tý muslimský víře. Takže ten styk, protože já to беру tak, že čím víc kultur... že to je vlastně pro ty děti obrovský plus, se seznámit s víc téma kulturama. Pokud jim není žádná ta kultura ani to náboženství vnucovaný, což není... tak potom si můžou vybrat »⁵⁴² (Kateřina, l'entretien n° 5).

Ainsi, dans leurs discours, c'est denouveau le motif de la découverte et de l'apprentissage de la diversité qui est valorisée en tant que l'élément formateur de la compétence pluriculturelle et plurilingue.

⁵⁴² Je leur donne régulièrement les publications sur l'islam et la foi musulmane. Je le prends comme ça : plus de cultures... En réalité, c'est un grand plus pour les enfants de découvrir plusieurs cultures. Si aucune culture, aucune religion ne leur est imposée, et elle ne l'est pas... ils pourront faire leur choix plus tard.

CHAPITRE 8

Familles en Croatie

8.1. Contexte socio-professionnel des familles dans une société multilingue

De même qu'en France, la Croatie appartient aux pays européens qui sont un haut lieu du tourisme international. La côte adriatique attire notamment les Allemands et les Autrichiens, mais aussi les Tchèques. D'après les statistiques des agences de voyage, la Croatie est la destination préférée de touristes tchèques depuis vingt ans. De nombreux touristes y reviennent régulièrement. Cependant, rares sont ceux qui savent que, dans le pays de leur congé annuel, une importante diaspora tchèque existe.

En fait, le centre de la communauté tchèque en Croatie se trouve dans la partie continentale du pays, à l'écart des itinéraires touristiques. La ville de Daruvar est une agréable station balnéaire avec des sources thermales mais, malgré les efforts, ni elle, ni le département ne peuvent rivaliser avec la côte adriatique ou les grands parcs nationaux. Le département de *Bjelovarsko-bilogorska županija* où demeurent tous nos informateurs, est une région traditionnellement agricole. 50% de la production laitière croate vient de là. Des étangs sont utilisés pour l'élevage de la carpe, les forêts sont exploitées pour le bois. On y trouve d'industrie alimentaire et textile. Il y a des entreprises de transport.

Le profil économique du département se reflète dans les portraits socio-professionnels de nos informateurs. Ils sont partagés, de par leur lieu de leur domicile, entre milieu urbain et rural. Parmi 13 familles interviewées, 7 habitent la ville de Daruvar et 6 habitent la commune de Končevice, composée de plusieurs villages : 4 familles vivent à Končevice même, 1 famille demeure à Otkopi, 1 famille à Daruvarski Brestovac. La commune se trouve à 10 km de Daruvar.

Les tableaux suivants récapitulent l'âge, la formation et l'emploi actuel des parents que nous avons interrogés lors de notre séjour en Croatie en 2012

Tableau n° 16

FAMILLES HABITANT DARUVAR (ville de 11 633 habitants)

Entr. n°	Mère	Née en	Formation	Emploi	Père	Née en	Formation	Emploi
1	Marija	1966	Universitaire (tchèque – pédagogie)	pédagogue	Zvonko	1968	BAC pro	pompiste
2	Elenka	1968	Professeur des écoles	institutrice	Željko	1969	BAC pro	journaliste
3	Svjetlana	1971	BAC pro	Vendeuse	Vlado	1970	BAC pro	ouvrier
4	Željka	1972	Educatrice de jeunes enfants	éducatrice	Ante	1969	Supérieur (ingénieur)	Manager dans une FMN
5	Tina	1973	Universitaire (pédagogie)	pédagogue	----	----	-----	----- ⁵⁴³
6	Julija	1974	BAC pro	postière	Jaromir	1974	Universitaire (maths)	Directeur de l'école
7	Vanja	1976	BAC pro	vendeuse	Darko	1973	Universitaire (droit)	avocat

Tableau n° 17

FAMILLES HABITANT KONČENICE (commune de 2360 habitants, dont le village de Končenice 874 habitants, Daruvarski Brestovac 702 habitants, Otkopi 71 habitants)

Entr. n°	Mère	Née en	Formation	Emploi actuel	Père	Né en	Formation	Emploi actuel
8	Latica	1954	CAP	Au foyer	Miroslav	1949	CAP	vendeur
9	Adelka	1964	Professeur des écoles	institutrice	Mirko	1960	Universitaire (tchèque – pédagogie)	
10	Jiřina	1970	BAC pro (économie)	comptable	Romano	1972	BAC pro	
11	Sanja	1974	BAC pro (économie)	Comptable	Darko	1964	CAP	Concièrge de l'école
12	Sněžana	1977	Osnovna skola	Ouvrière	Slávek	1972	CAP	ouvrier
13	Višnja	1977	CAP	Ouvrière	Damir	1972	CAP	boulangier

⁵⁴³ Famille monoparentale

Le groupe est assez hétérogène au niveau de l'instruction acquise. On y trouve des individus sans aucune formation spécifique (Sněžana, l'entretien n°12) aussi bien que des gens ayant suivi un parcours universitaire. Les informateurs demeurant à la campagne sont majoritairement détenteurs d'un certificat d'aptitude professionnelle et travaillent dans les domaines mentionnés plus haut : industrie textile, pêche, agriculture. Un seul couple (n° 9) vivant au village a un diplôme plus élevé que le baccalauréat, et ceci dans un domaine que l'on peut exercer aussi bien à la campagne qu'en ville : l'enseignement. Les enseignants sont par ailleurs très nombreux parmi les informateurs habitant Daruvar. On y trouve une éducatrice de l'école maternelle, une institutrice, 2 pédagogues⁵⁴⁴ et 1 directeur d'école. Deux informateurs ont une formation supérieure autre : un en droit et un dans les constructions mécaniques.

Après 17 ans dans l'enseignement, Mirko (l'entretien n°9) abandonne son métier et ouvre une petite entreprise familiale en façonnage des métaux. Il n'est pas seul à être amené à se reconvertir professionnellement. En fait, la Croatie constitue la partie de la République yougoslave la plus touchée par la guerre. Egalement, la crise mondiale pèse lourdement sur son économie⁵⁴⁵. Un an avant nos entretiens, le pays connaît un taux de chômage de 20%. Les problèmes économiques et l'obligation d'accepter des emplois peu prestigieux sont les thèmes qui surgissent régulièrement pendant les entretiens, particulièrement avec les couples à faible niveau de formation. Quelques familles vivant en campagne élèvent du bétail et produisent du lait pour gagner un revenu supplémentaire.

Dans ce contexte, il est intéressant de noter qu'à deux exceptions près (Darko et Ante), tous nos informateurs effectuant un travail intellectuel sont employés dans les structures minoritaires tchèques, notamment dans l'enseignement et les médias. Cela ne concerne pas seulement les personnes à haute qualification. Jiřina, titulaire d'un bac économique, travaille en tant que comptable à la maison d'édition tchèque Jednota. En partie, elle effectue également un travail de journaliste, ce qui lui plaît beaucoup. Egalement Źeljko travaille comme journaliste à Jednota sans avoir de formation spécifique, grâce à ses expériences préalables et à une excellente maîtrise du tchèque⁵⁴⁶. L'infrastructure de diaspora forme ainsi

⁵⁴⁴ En Croatie, un pédagogue est un adjoint du proviseur.

⁵⁴⁵ CASTELLAN, VIDAN, BERNARD, 2011. Histoire de la Croatie et de la Slovénie. Paris : Armeline. P. 394

⁵⁴⁶ En 1991-1995, Źeljko travaille en tant que traducteur pour les UNIPROFOR. Il est promu d'un bac professionnel technique.

une sorte de marché du travail alternatif qui, de plus, a le pouvoir d'offrir une promotion professionnelle.

L'appartenance au réseau tchèque peut donc être bénéfique aussi sur le plan professionnel, ce qui bien sûr favorise les pratiques plurilingues dans la vie privée et dans l'enseignement. Parler le tchèque ne signifie pas seulement de montrer une identité individuelle. C'est également le symbole de l'ancrage dans une communauté qui a des pouvoirs considérables dans le milieu environnant. Les connaissances langagières peuvent apporter un capital social intéressant qui permet de bien s'intégrer dans les communes et de mettre en valeur ses aptitudes générales. La vie diasporique est également une source importante de mobilité et la façon la plus courante de découvrir le monde en dehors de Croatie.

Excepté le couple n°8, nos informateurs en Croatie appartiennent à la même tranche d'âge que les couples interviewés en France. Mais leurs parcours, on le voit, sont différents. A notre connaissance, parmi les parents interrogés en Croatie, une seule personne seulement a fait ses études à l'étranger. C'est Marija qui est partie à Prague en 1985 pour y faire des études de philologie tchèque et de pédagogie. Elle a bénéficié d'une bourse tchécoslovaque. Ces bourses étant relativement facilement accessibles dans les années 1980, quatre autres projets de départs sont mentionnés dans les interviews. Tous les candidats y renoncent finalement. Les motifs évoqués sont très proches : crainte de s'éloigner trop de sa famille, de ses amis. Pour Darko, c'est aussi la guerre qui intervient.

On peut supposer que la désintégration difficile de la Yougoslavie concourt au fait qu'il n'y a aucune mention des séjours au-pair, mobilité pour l'apprentissage linguistique etc. dans nos interviews croates, bien qu'elle soit courante en République tchèque à la même époque. Mais la différence semble être plus profonde. Dans les discours de ceux, qui ont pu partir mais ne l'ont pas fait, on remarque un fort attachement aux parents proches, à son réseau d'amis et le manque de curiosité pour le monde extérieur. Il se peut que les Tchèques de Croatie, descendants de colons paysans, sont encore aujourd'hui fortement attachés à la terre qui est pour eux le lieu de naissance, d'enfance que l'on ne souhaite pas quitter pour longtemps et où on aime revenir. Au moins, les informateurs expriment leur affinité à l'endroit où ils vivent dès la naissance, comme Višnja (l'entretien n° 13) :

« *Nemůžem se ani zamyslet, abychom odtad' odešli někam dál. Tady jsme odrostlí, tady jsme se rodili.* »⁵⁴⁷

Cela ne veut pas dire que les Tchèques de Croatie ne s'exilent pas. Les allusions à la migration sont citées dans trois contextes. De forts courants de migration économique vers l'Allemagne et l'Autriche en Yougoslavie communiste⁵⁴⁸ ont pour conséquence que certains de nos interlocuteurs ont de la famille dans ces pays. Une autre vague importante de migration se lève en Croatie pendant la guerre dans les années 1991-1995. Lors des entretiens, plusieurs informateurs rappellent le départ des enfants de Daruvar et des alentours vers la Tchécoslovaquie en 1991 dont nous avons parlé dans le troisième chapitre. Višnja (l'entretien n° 13) faisait partie du groupe. Les informateurs mentionnent aussi l'arrivée des réfugiés de Bosnie, ce qui a influencé la composition ethnique des communes. Enfin, de nombreux témoins nous confient avoir des amis qui se sont installés récemment en République tchèque et y obtiennent le droit de séjour permanent. D'après Mme Brdar, la conseillère pédagogique de l'enseignement tchèque, les non-retours courants des boursiers du gouvernement tchèque sont l'un des problèmes que la diaspora est amenée à gérer.

Mais en somme, nos informateurs ne font pas preuve d'une mobilité très élevée. Majoritairement, ils sont nés et ont grandi dans les alentours de Daruvar ou au moins dans le département de Bjelovarsko-bilogorska županija. Ils ont choisi un partenaire de proximité et se sont installés pas loin de leurs parents. C'est justement leur ancrage dans le milieu local qui favorise le maintien des pratiques bilingues croates-tchèques.

8.2. Bilinguisme sociétal

La République de Croatie compte 22 minorités nationales dont les droits, y compris linguistiques, sont définis par le pouvoir législatif. La minorité tchèque en Croatie fait partie des minorités appelées « anciennes », c'est-à-dire des minorités que la République de Croatie hérite de la Yougoslavie⁵⁴⁹. Celles-ci disposent généralement des institutions culturelles et

⁵⁴⁷ Nous ne pouvons pas imaginer de partir d'ici. Nous avons grandi ici, nous sommes nés ici.

⁵⁴⁸ « ...une nouvelle émigration politique et économique se fit vers l'Allemagne (270 000), vers l'Autriche (37 000) et d'autres pays européens après la Seconde Guerre mondiale et dans les années soixante du XX^e siècle. » CASTELLAN, VIDAN, BERNARD, 2011. Histoire de la Croatie et de la Slovénie. Paris : Armeline. P. 379

⁵⁴⁹ On appelle les minorités « nouvelles » les groupes ethniques qui acquièrent le statut de la minorité par la désintégration de la Yougoslavie (Serbes, Bosniaques etc.)

éducatives de longue tradition et sont bien organisées. Ceci est vrai également pour la minorité tchèque dont Daruvar et ses alentours sont le noyau, bien que les structures coordinatrices aient pu temporairement siéger dans d'autres villes. Les locuteurs de tchèque sont ancrés dans l'histoire de la zone depuis 200 ans. Des générations vivent dans un milieu qu'ils considèrent bilingue.

La composition ethnique de la région est bien plus complexe. La ville de Daruvar (11 633 d'habitants) compte, d'après le recensement de 2011, des habitants de 20 nationalités parmi les 23 nationalités reconnues en Croatie. Les plus nombreux sont Croates (7129 personnes), Tchèques (2485), Serbes (1429) et Hongrois (114), suivis de 50 Albanais, 34 Italiens, 27 Allemands, 25 Bosniaques, 15 Slovènes, 13 Monténégrins, 12 Macédoines, 7 Slovaques, 6 Roms, 4 Russes, 4 Ruthènes, 4 Juifs, 3 Polonais, 3 Ukrainiens, 1 Bulgare, 1 Roumain. La commune de Koncenice est également très multinationale, avec ses 2360 habitants de 13 nationalités : 1110 Tchèques, 983 Croates, 180 Serbes, 43 Hongrois, 4 Macédoines, 3 Italiens, 2 Allemands, 2 Slovaques, 1 Russe, 1 Ruthène, 1 Slovène, 1 Valaque et 1 Juif.

Nous rappelons que tous ces gens sont citoyens de la République croate. Peu d'étrangers vivent dans la zone : 33 à Daruvar, 5 à Končenice. La multiplicité des identités nationales (ethniques) est due essentiellement à l'histoire de la région qui a appartenu successivement à plusieurs Etats. Généralement, il ne s'agit pas de nouveaux-arrivants, excepté les réfugiés de guerre. Les membres des minorités, s'ils parlent la langue de la minorité, sont très vraisemblablement bilingues et maîtrisent également la langue officielle du pays, le croate. Par ailleurs, lors des recensements, les déclarations des sujets à propos de leurs langues maternelles laissent supposer que les pratiques linguistiques sont moins hétérogènes qu'il semblerait d'après les chiffres de nationalité. A Daruvar, 20,94% de personnes qui ne se sont pas déclarées Croates ont cependant désigné le croate comme leur langue maternelle⁵⁵⁰. Le taux est moins important à Končenice, 12,38%. Les statistiques confirment indirectement ce que disent nos informateurs dans les entretiens : en milieu rural, l'emploi du tchèque et d'autres langues minoritaires est plus tenace.

⁵⁵⁰ Pour l'instant, nous laissons de côté la complexité du terme „langue maternelle“

Les tableaux suivants témoignent de la disparition des langues vernaculaires, notamment dans le milieu urbain, au profit de la langue officielle du pays.

Tableau n°18

DARUVAR (11 633 habitants)

	Croate	Tchèque	Serbe	Hongrois	Autres
Nationalité	61,28%	21,36%	12,28%	0,98%	4,1%
	7129	2485	1429	114	476 ⁵⁵¹
Langue maternelle	82,22%	15,35%	0,54%	0,28%	1,61%
	9565	1786	63	33	186

Tableau n°19

KONČENICE (2360 habitants)

	Tchèque	Croate	Serbe	Hongrois	Autres
Nationalité	47,03%	41,65%	7,63%	1,82 %	1,87%
	1110	983	180	43	44 ⁵⁵²
Langue maternelle	44,03%	54,03%	1,14%	0,34%	0,46%
	1039	1275	27	8	11

Dans les deux communes, les Tchèques ont une position particulière car ils représentent la minorité la plus importante. A Končenice, ils sont même plus nombreux que les Croates⁵⁵³. Pour nos informateurs, la langue tchèque est non seulement une langue de famille ou de l'enseignement, mais aussi une langue que l'on entend fréquemment dans la rue et que l'on peut employer dans les espaces publics. Et on s'attend à ce que la majorité croate au moins comprenne cette langue, tellement elle est courante.

« Říká se jako, že v Daruvaru, kdo nerozumí češtině, tak prostě se naučí. Protože tady odjakživa bylo víc Čechů než ostatních, ne. Takže v Daruvaru, kdo neumí česky, tak doopravy – nebo kdo alespoň nerozumí, tak nemůže rozumět žádnéj jinéj jazyk. Protože tady

⁵⁵¹ Dont 218 ne se sont pas déclarés.

⁵⁵² Dont 17 ne se sont pas déclarés.

⁵⁵³ C'est la seule commune en Croatie où c'est le cas.

v obchodech normálně se mluví česky, ne. Ta jako, to je běžnej jazyk »⁵⁵⁴ (Darko, l'entretien n° 7)

Le sentiment de réconfort est soutenu par le statut officiel du bilinguisme croate-tchèque instauré dans les deux communes. La langue tchèque est en effet la langue légale lors de toutes les démarches administratives des citoyens avec la ville et avec l'Etat et cela inclut le droit aux panneaux bilingues indiquant les noms des villages, des rues et des institutions. L'enjeu est évidemment plus identitaire que communicatif, comme l'explique Lenka Janotová, la présidente de *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku* (Fédération des Tchèques en République de Croatie) : « Nejde ale jen o úřední používání jazyka. Právě ty dvojjazyčné názvy veřejných úřadů, veřejných institucí, názvy ulic ukazují na to, že Češi tam žili. A možná jde právě víc o toto, nežli o komunikaci, kterou používáme. »⁵⁵⁵

Le bilinguisme dans les deux communes prend ses racines dans la Yougoslavie de Tito⁵⁵⁶. En 1993, la réforme de la division administrative de la République de Croatie met fin à la législation traitant du bilinguisme des communes, héritée de Yougoslavie. La nouvelle loi autorise l'instauration du bilinguisme dans les villes et dans les communes d'après trois principes : au moins 33% des habitants appartiennent à la minorité ; il existe un contrat bilatéral avec le pays d'origine ; le bilinguisme a été autorisé par la législation et déclaré valable jusqu'en 1993⁵⁵⁷. D'après la nouvelle réglementation, le bilinguisme est réinstauré sans difficulté à Končnice, où la population tchèque représente 47% d'habitants. Mais à Daruvar, il est refusé par le Conseil municipal en 2006. Le Conseil juge que les Tchèques ne sont pas suffisamment nombreux (21,36%) et ne veut pas prendre en considération les droits

⁵⁵⁴ On dit qu'à Daruvar, celui qui ne comprend pas le tchèque, l'apprendra. Parce que, depuis toujours, les Tchèques ont été plus nombreux que les autres. Et celui qui ne parle pas le tchèque à Daruvar – ou qui du moins ne comprend pas le tchèque, n'arriverait à comprendre aucune autre langue. Parce qu'ici, dans les magasins, on parle couramment le tchèque. C'est la langue habituelle.

⁵⁵⁵ Mais il ne s'agit pas seulement de l'emploi administratif des langues. C'est justement les noms bilingues des autorités locales, des institutions publiques, des noms de rues qui montrent que les Tchèques y ont vécu. Et peut-être est-ce plus important que la langue que nous utilisons pour communiquer.

⁵⁵⁶ Jusqu'à 1993, neuf villes et communes en Croatie ont le droit au bilinguisme croate-tchèque. Elles se trouvent toutes dans les alentours de Daruvar, à une distance maximale de 30 km de cette ville. Il s'agit des villes et des communes suivantes : Daruvar, Grubišno Polje, Dežanovac, Dulovac, Končanica, Sirač, Veliki Grdevač, Lipik et Pakrac. Parallèlement, il existait en Yougoslavie 42 communes et villes ayant le droit au bilinguisme croate-italien, 36 pour l'hongrois, 6 pour le slovaque, 2 pour le ruthène, 2 pour l'ukrainien.

⁵⁵⁷ Concrètement, on parle des droits hérités. L'article 2 de la loi sur le bilinguisme sociétal (entré en vigueur en 2000) dit que les droits des minorités accordés par la législation valable jusqu'à 1993, ne peuvent pas être amoindris.

hérités (3^e principe). L'affaire mobilise la communauté tchèque et *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku* (Fédération des Tchèques en République de Croatie) entre en procès contre la ville de Daruvar. La situation est résolue trois ans plus tard, avec l'arrivée du nouveau maire, lui même membre de la communauté tchèque.

L'enjeu est de nouveau très symbolique : Daruvar est la « capitale » de la minorité tchèque en Croatie, le siège de sa fédération nationale *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*, de la maison d'édition Jednota, de la radio tchèque, des écoles minoritaires. Ne pas pouvoir y restaurer des panneaux bilingues est interprété comme une discrimination ostentatoire de la part des autorités. Lenka Janotová, présidente de *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*, remarque surtout comment ce conflit local dévoile des tensions sous-jacentes qui demeurent en Croatie, malgré la législation moderne et très favorable aux minorités : « *Přeci jenom se ale v Daruvaru rozvíjí takové nezdravé ovzduší, a jakmile naše rodiny pocítí, že se na nás poukazuje, tak se možná budou samy trošku stahovat a nebudou se chtít tolik česky vyjadřovat. Chtěla bych tu jen upozornit, že když se v tom poválečném období začalo upozorňovat na to, že by se měly znovu vrátit dvojjazyčné nápisy, tak nám bylo řečeno : jestli to dáme vám, budeme to muset dát i Srbům. A pak bude ten náš Daruvar moc divně vypadat. A možná se vám to v budoucnu nevyplatí* »⁵⁵⁸ (Janotová à Radio Praha, 2006)⁵⁵⁹.

Lenka Janotová explique, comment la guerre a rendu délicate toutes les questions liées à l'identité nationale ou ethnique. C'est en fait la réticence par rapport aux „nouvelles“ minorités c'est-à-dire aux minorités issues de la désintégration de la Yougoslavie, qui se cache derrière le comportement discriminatoire. Il y a bien sûr, le poids lourd de la guerre civile dont les blessures ne sont pas encore oubliées et qui impacte les relations entre les différentes ethnies vivant en Croatie.

⁵⁵⁸ Au bout de compte, une ambiance malsaine se développe à Daruvar. Dès que nos familles sentiront qu'on les montre du doigt, elles reculeront peut-être et ne voudront plus guère parler le tchèque. Je voudrais juste vous faire remarquer que, dès que l'on a commencé à dire, dans la période d'après guerre, que les panneaux tchèques devraient être restaurés, on nous a dit tout de suite: si on vous accorde ce droit, on devra ensuite l'accorder aussi aux Serbes. Et notre Daruvar paraîtra très bizarre. Et vous allez le regretter à l'avenir.

⁵⁵⁹ ŠTRÁFELDOVÁ, Milena, 2006. *Česká menšina v chorvatském Daruvaru přichází o svá práva*. Radio Praha, 14/10/2006. Interview avec Lenka Janotová et Zdenka Čuchnilová. Accessible en ligne: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/krajane/ceska-mensina-v-chorvatskem-daruvaru-prichazi-o-sva-prava>

8.3. Représentations sur la transmission des langues

La première question de notre entretien, à savoir « Quelles langues parlez-vous et comment les avez-vous apprises, comment les avez-vous rencontrées dans la vie ? » nous mène au cœur des débats sur le caractère difficilement définissable du concept largement utilisé de langue maternelle. Louise Dabène (1994) parle d'un concept composite englobant tout d'abord le parler vernaculaire qui désigne le dialecte utilisé au contact du groupe le plus proche (la forme de parler utilisée à la maison et au sein du groupe de pairs local). Ensuite, elle parle de la langue de référence qui est la langue inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit et qui constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs. Enfin, la langue d'appartenance qui est définie en tant que « langue envers le sujet *fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire* » (Dabène, 1994 : 24)⁵⁶⁰.

Cette distinction nous paraît pertinente pour comprendre certaines réponses de nos informateurs croates. A la question citée ci-dessus, Marija répond : « *Takže já mám vlastně mateřštinu češtinu a chorvatštinu. Spíš bych řekla, že je můj první mateřský jazyk čeština, potom chorvatština. A jinak mluvím relativně slušně německy a anglicky* »⁵⁶¹. Sans que nous la poussions à choisir, Marija elle-même tente de préciser sa première réponse en établissant une préférence entre le tchèque et le croate. Après une petite parenthèse sur l'allemand et l'anglais, langues apprises à l'école, nous revenons dans l'entretien à la question de la langue maternelle / des langues maternelles.

Enquêteur : *A jak to bylo ještě s tou češtinou a chorvatštinou ? Vy máte oba rodiče Čechy ?*

Marija: *Ano. Já jsem vlastně vyrůstala v české rodině, protože jsme také tady česká menšina. Tatínek i maminka, oba byli Češi. A doma jsme mluvili česky.*

Enquêteur : *A jak jste se dostala k chorvatštině ? Až ve škole ?*

⁵⁶⁰ DABENE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

⁵⁶¹ Alors, mes langues maternelles sont le tchèque et le croate. Ou plutôt, je dirais que ma première langue maternelle est tchèque, puis le croate. Et puis, je parle relativement bien l'allemand et l'anglais.

Marija : *Ne. My jsme vlastně žili v takovém prostředí, kde se mluvilo česky i chorvatsky, takže jsme se vlastně paralelně učili oba jazyky. Ale jako stejně ta čeština mi byla nějak spíš mateřská, protože oba rodiče mluvili odmalička.*⁵⁶²

Sa dénomination de langue maternelle passe donc par plusieurs étapes. Elle cite d'abord les deux langues dans lesquelles elle se sent très à l'aise. Elle peut les parler, lire, écrire et les utilise quotidiennement. Sans doute, elle les avait apprises simultanément comme elle l'exprime dans sa dernière phrase et les considère comme les deux langues vernaculaires de son enfance. Mais la langue tchèque étant la langue dominante de ses parents et puisqu'elle s'identifie avec la minorité tchèque de Croatie, elle fait le choix d'une logique de l'appartenance.

C'est sans doute sous cet angle qu'il faut comprendre les contradictions apparentes dans le dialogue suivant. Elenka (l'entretien n°2) parle de son mari. Elle tente de nous faire comprendre que le tchèque est sa langue maternelle bien qu'elle ne soit pas la langue de communication de ses parents.

Enquêteur : *A jak je to s vaším manželem ? Ten potkává jaké jazyky v životě ?*

Elenka : *No manžel pracuje v Jednotě, takže on tu češtinu...*

Enquêteur : *A to je jeho mateřskej jazyk ?*

Elenka : *Ano, ano.*

Enquêteur : *On má oba rodiče Čechy ?*

Elenka : *Ne, ne. Panímáma je Chorvatka, i když její maminka byla Češka. Ale řekněme, u nich se nemluvílo česky. Panímáma česky neumí (...)*

Enquêteur : *Takže váš manžel měl jako první jazyk chorvatštinu od své maminky ?*

Elenka : *Ne, ne, ne. Taky češtinu. On skončil taky českou školu tady, s tatínkem mluvil česky, s babičkou mluvil česky, takže jako...*⁵⁶³.

⁵⁶² Enquêteur : Et comment cela s'est-il passé avec le tchèque et le croate ? Vos deux parents sont tchèques ?

Marija : Oui, j'ai grandi dans une famille tchèque car nous appartenons ici à la minorité tchèque. Et papa et maman sont tous deux tchèques. Et nous parlions le tchèque à la maison.

Enquêteur : Et comment avez-vous appris le croate ? A l'école ?

Marija : Non. En fait, nous avons vécu dans un milieu où l'on parlait le tchèque et le croate, alors nous avons appris ces deux langues simultanément. Mais le tchèque me semble plus maternel car mes parents le parlaient à la maison dès tout petit.

⁵⁶³ Enquêteur : Et comment est-ce avec votre mari ? Quelles langues rencontre-t-il dans sa vie ?

Elenka : Bon, mon mari travaille dans la maison d'édition Jednota, alors là c'est le tchèque...

Si les informateurs maîtrisent aussi bien le tchèque et le croate, si les deux langues les accompagnent depuis l'enfance profonde, c'est l'expression de leur affinité qui a été mise en avance dans leurs réponses pendant l'entretien et que nous voulons respecter. Parfois les entretiens ne sont pas fiables pour décider si le tchèque est vraiment la (seule) langue vernaculaire de la famille comme le laissent entendre les réponses. Il nous semble que nos interlocuteurs finalement souhaitent marquer leur ancrage dans le milieu minoritaire, et déclarent le tchèque comme langue maternelle en vue de la concevoir en tant que langue d'appartenance, bien que dans leurs déclarations ils soient très conscients des pratiques bi-/plurilingues. Dénommer la langue tchèque comme langue maternelle est un acte d'appartenance et est peut-être renforcé par la présence d'un enquêteur tchèque.

Dans cette conception, la langue d'appartenance est aussi toujours une langue maîtrisée⁵⁶⁴, vernaculaire. Car l'appartenance identitaire se définit aussi par rapport à la maîtrise réelle des langues, comme nous fait remarquer Tina en parlant de sa mère : « *Moje maminka, vona je víc Chorvatka než Češka, protože těžko mluví česky* »⁵⁶⁵.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la dénomination „langue d'appartenance“ que nous utilisons dans le tableau suivant. Il récapitule les langues que nos informateurs et leurs conjoints entendaient dans leur enfance, avec lesquels ils ont grandi et avec lesquelles ils s'identifient.

Enquêteur: Et c'est sa langue maternelle?

Elenka: Oui, oui.

Enquêteur: Ses deux parents sont Tchèques?

Elenka: Non, non. Ma belle-mère est Croate, bien que sa mère fût Tchèque. Mais disons qu'on ne parlait pas le tchèque chez eux. Ma belle-mère ne sait pas parler le tchèque (...)

Enquêteur: Alors, votre mari a appris le croate première langue avec sa mère ?

Elenka: Non, non, non. Aussi le tchèque. Il a fréquenté l'école tchèque ici, il parlait le tchèque avec son père, avec sa grand-mère aussi, alors...

⁵⁶⁴ A la différence de certains cas signalés par Dabène.

⁵⁶⁵ Ma mère est plus Croate que Tchèque, car elle parle le tchèque avec beaucoup de difficultés.

Tableau n° 20 : Langues d'appartenance

Entretien n°	Nationalité des parents des couples enquêtés	Langues habituellement employées par les parents	Scolarité obligatoire	Langue d'appartenance
1	Marija : Tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
	Zvonko : Tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
2	Elenka : M tchèque, P slovaque	M tchèque, P tchèque et slovaque	En tchèque	Tchèque
	Zeljko : M croate, P tchèque	M croate, P tchèque	En tchèque	Tchèque
3	Svjetlana : M tchèque, P croate	Croate	En croate	Croate
	Vlado : tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
4	Željka: M tchèque, P hongrois	M tchèque, P croate	En tchèque	Tchèque
	Ante: M tchèque, P croate	M tchèque, P croate	En tchèque	Tchèque
5	Tina: M croate, P tchèque	M croate, P croate, parfois tchèque	En tchèque	Croate
6	Julija: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
	Jaromír: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
7	Vanja: M tchèque, P hongrois	Allemand en bas âge (la famille vit en Suisse), ensuite croate (après le retour en Croatie)	Croate	Croate
	Darko: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
8	Latica: Serbes	Croate	En serbo-croate	Croate
	Miroslav: Tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
9	Adélka: M croate, P tchèque	M croate, P tchèque	En croate	Tchèque
	Mirko: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
10	Jiřina: Tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
	Romano: Tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
11	Sanja: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque

	Darko: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
12	Sněžana: Croates	Tchèque	En tchèque	Tchèque
	Slávek: M croate, P tchèque	Tchèque	En tchèque	Tchèque
13	Višnja: tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque
	Damir : tchèques	Tchèque	En tchèque	Tchèque

Le tableau montre que malgré la mixité des couples, le tchèque est fortement transmis. On pourrait le voir à propos du cas extrême du couple 12. Les parents de Sněžana sont tous les deux Croates. Son mari Slávek est le fils d'un Croate et d'une Tchèque. Pourtant, pendant l'entretien, ils se déclarent tous les deux Tchèques et ils désignent le tchèque comme leur langue maternelle et comme la langue du foyer. On pourrait se demander pourquoi deux Croates parlent tchèque entre eux et avec leurs enfants. L'explication donnée dans l'entretien fait ressurgir la présence des grands-parents tchèques, en couple mixte croate-tchèque. De plus, par sa position dominante dans la commune de Končnice, le tchèque est aussi la langue du voisinage. Pour nos interlocuteurs, il est ordinaire que les habitants du village parlent ou au moins comprennent le tchèque sans égard à leur nationalité. Ainsi, les pratiques linguistiques dans un foyer mixte multi-génération – très courant encore aujourd'hui dans les familles enquêtées - peuvent bousculer vers le tchèque.

En revanche, on voit que d'autres langues minoritaires présentes dans le tableau (hongrois, slovaque) n'apparaissent jamais comme des langues de communication au foyer. D'un côté, on pourrait rapprocher ces cas avec ceux des familles enquêtées en France. Nous y avons également constaté que les langues minoritaires des pères ne sont pas transmises, au moins pas par les pratiques langagières en famille. Pour nos interlocutrices en Croatie, l'explication consiste en la forte présence de la communauté tchèque. Ce sont les pratiques bilingues environnantes qui sont copiées dans les familles. Le milieu tchèque peut, semble-t-il, même manifester peu de tolérance envers une autre langue minoritaire, en l'occurrence slovaque :

Enquêteur : *Jakými jazyky jste doma mluvili, když jste byla malá ?*

Elenka : *Já jsem doma mluvila česky, ale uměla jsem i tu, jak vy to říkáte...*

Enquêteur : Slovensky ?

Elenka : *Tak. Protože jsem chodila tam, máme tam spousta příbuzných a voni mluvěj slovensky.*

Enquêteur : A doma jste nemluvíli slovensky ?

Elenka: *S tatínkem tu a tam. I když on moc nerad povídal. On říkal, že má pocit, že se mu lidi vysmívají, jako že je v český vesnici Slovák, tak von se jako snažil víc tou češtinou svoji divnou mluvit. Tu a tam uměl se mnou, zpívali jsme písničky a tak.⁵⁶⁶*

Si le père slovaque renonce à utiliser sa langue – quoiqu'en l'occurrence compréhensible pour les autres – au public, il le garde pour les moments intimes avec sa fille, pour les moments rituels. Le slovaque ne fait pas pleinement partie du répertoire verbal familial – il n'est pas utilisé en tant que langue de communication quotidienne. Par contre, il garde son rôle symbolique et reste aussi la langue de communication avec la famille paternelle.

Ainsi, il semble que ce soit la langue dominante au foyer dans leur enfance qui soit déterminante pour les témoins. Ils s'identifient le plus facilement avec elle. Le parcours scolaire en tchèque peut renforcer cette affinité mais il n'est pas nécessaire. Adélka a été scolarisée en croate et en tant qu'institutrice, elle enseigne dans les classes croates. Mais le tchèque étant la langue de ses parents, de la famille de son mari, du village, elle s'identifie avec le tchèque. Au contraire Tina, qui a fréquenté les classes tchèques de la maternelle jusqu'au bac, qui utilise le tchèque quotidiennement au travail et qui est liée d'amitiés avec de nombreux Tchèques, se déclare Croate.

⁵⁶⁶ Enquêteur: Quelles langues parliez-vous à la maison quand vous étiez petite ?

Elenka: J'ai parlé le tchèque à la maison, mais je savais aussi celle, comment vous l'appellez...

Enquêteur: Le slovaque ?

Elenka : Oui. Parce que j'allais là-bas, nous y avons beaucoup de parents et ils parlaient le slovaque.

Enquêteur: Et à la maison, vous n'avez pas parlé le slovaque ?

Elenka : Avec papa, de temps en temps. Mais il n'aimait pas parler le slovaque. Il disait ressentir que les gens se moquaient de lui, parce qu'il était Slovaque dans un village tchèque. Alors, il a fait beaucoup d'efforts pour parler son tchèque bizarre. Mais parfois, il parlait avec moi, nous chantions des chansons, etc.

8.4. Politiques linguistiques familiales

8.4.1. Raisons des choix

Nous accordons une grande attention aux pratiques linguistiques de nos informateurs lors de leur jeunesse car d'après les entretiens, ce sont ces pratiques-là qui déterminent leur comportement langagier de parent. Il y a une continuité entre leur enfance et la transmission des langues dans leur foyer.

A la question Pourquoi avez-vous décidé de garder deux langues au foyer et de les transmettre aux enfants ? les informateurs convergent vers une réponse similaire.

*Jednoduše jsme to vedli stejnou cestou, jak to vedli naši rodiče*⁵⁶⁷.

*My o tom ani neuvažujeme. My s tím tak žijem, tak jsme na to zvyklí, tak to předáváme dál.*⁵⁶⁸

*Tak jsme naučený, tak nás to táhne.*⁵⁶⁹

*Jak mluvíme my, tak ať mluvěj i oni.*⁵⁷⁰

Les réponses insinuent l'idée de la transmission automatique, quasi inconsciente des pratiques plurilingues. Les locuteurs affirment reproduire ce à quoi ils se sont habitués dans le foyer de leurs parents. Le comportement langagier acquis dans la jeunesse ne va en rien changer après le mariage, après la naissance des enfants. Il fait partie inhérente de l'identité de chacun et pour cela, il est transmis. Ce comportement apporte de la stabilité, mais il est également l'expression de la considération que l'on a pour ses parents.

Le plurilinguisme inclut en fait la transmission de la langue qui est minoritaire en Croatie, de la langue tchèque. C'est par respect des parents que l'on ne s'en sépare pas.

*Co mě rodiče naučili, to hodně znamená pro mě, ne.*⁵⁷¹

Cet énoncé nous ramène de nouveau vers la prépondérance du concept d'appartenance dans la façon dont on conçoit sa langue maternelle. Plus profondément, le respect pour ses

⁵⁶⁷ Tous simplement, nous avons pris le même chemin que nous parents.

⁵⁶⁸ Nous n'y réfléchissons pas. Nous vivons comme ça, nous y sommes habitués et nous le transmettons plus loin.

⁵⁶⁹ Nous avons appris ainsi, nous nous y attachons.

⁵⁷⁰ Qu'ils parlent comme nous.

⁵⁷¹ Ce que mes parents m'ont appris, j'y tiens beaucoup.

parents traduit le respect pour ses origines, pour ses racines qui sont jugées très importantes dans le monde qui s'ouvre de plus en plus et où les repères nationaux sont remplacés par les repères européens : « Ztratíme se v tý Evropě, jestli si nebudeme udržovat to svoje »⁵⁷².

En même temps, nous retrouvons dans les entretiens des expressions qui dévoilent un attachement émotionnel à la langue tchèque. Il est exprimé par les connotations positives liées à cette langue :

*Mně je čeština pohádkovější.*⁵⁷³

*Čeština je bohatší, v chorvatštině mi spousta věcí schází, nejdou vyjádřit.*⁵⁷⁴

Robert Galisson (1991) remarque que les jugements portés sur une langue – positifs ou négatifs – transitent toujours des représentations que l'on se fait de ses usagers et de la culture qu'elle véhicule. Ainsi, les images données de la richesse et du caractère féerique de la langue tchèque traduisent le sentiment d'appartenance à la communauté minoritaire.

Dans deux entretiens, les informateurs observent aussi qu'ils expriment leurs émotions négatives plutôt en croate et réservent le tchèque pour les moments de détente.

*A jinak, když máme kdy nebo když jako jsem lepší vůle, tak je to česky. Hlavně když jsem veselější povahy, tak to je čeština určitě. A když mám rvát na někoho, tak je to chorvatština.*⁵⁷⁵

Il est à noter que la distinction est signalée non pas sur l'axe émotion raison que l'on pourrait supposer par exemple pour la langue acquise à la maison et la langue apprise à l'école. Ici, les deux langues sont présentes pour exprimer des émotions, des ressentis, donc on peut supposer que ce sont les langues d'intimité. Le tchèque est de nouveau connoté positivement.

Les discours qui affirment l'enjeu identitaire et affectif de la transmission du tchèque sont communs pour l'ensemble des familles. On peut néanmoins constater une particularité propre aux discours des familles appartenant à l'intelligentsia locale. Les arguments évoqués

⁵⁷² Nous nous perdrons en Europe si nous ne conservons pas nos racines.

⁵⁷³ Le tchèque me paraît plus féerique.

⁵⁷⁴ Le tchèque est plus riche. En croate, beaucoup de choses ne sont pas exprimables.

⁵⁷⁵ Et sinon, quand nous avons du temps ou quand je suis de bonne humeur, c'est en tchèque. Surtout quand je suis joyeux, je parle le tchèque. Et quand je dois déblatérer sur quelqu'un, alors c'est en croate.

nous approchent de la logique développée en France qui s'appuient sur l'avantage de parler plusieurs langues et sur l'efficacité du bilinguisme précoce. Jiřina (couple n°10) remarque que tous les gens qu'elle connaît profitent de la présence d'un locuteur tchèque dans la famille pour transmettre le plurilinguisme aux enfants :

« Ale takhle, kolik zkontaktujeme s lidmi, to oni se snaží, ať se ta čeština zachová, ať se ji děti učí, ve škole i doma, kolik je možno. Chápou to jako dva jazyky, že jo. Vodmalička. Bez nějaký námahy. Aby to učili ve škole nebo tak. Přirozeně to přijde. Takže kdokoliv má tu možnost, někdo od rodičů nebo babička jestli mluví česky, tak se pokoušej to těm dětem nějak vsadit, stejně ať jim to zůstane »⁵⁷⁶.

Jiřina (l'entretien n°10) observe également l'évolution de sa propre conception de son bilinguisme. Elle dit : « Mně se život tady opravdu moc líbí. Jsem ráda vlastně, že jsem se narodila tak jako – že umím dva jazyky ... dřív jsem to brala jako no tak, tak mluvíme, takoví jsme. A teď teprve si víc uvědomuji všeho toho, síly vůbec tý menšiny oproti možná v jiných státech »⁵⁷⁷. Grâce à son travail de journaliste, elle se rend compte de la spécificité de son appartenance minoritaire. Elle valorise ses capacités langagières, son double ancrage identitaire qui s'entend maintenant comme une richesse, comme un capital symbolique.

Jaromír (l'entretien n° 6) souligne également l'inefficacité des programmes scolaires : « U nás se stávalo, že děti končej vosmou třídu, učeť ten – příkladně učeť cizí jazyk německý pět roků a vyjdou a voni uměj říct, jak se jmenujou, kolik maj roků, kde bydlej a to je všechno »⁵⁷⁸. Il remarque les coûts élevés des cours de langues dans le secteur privé et met cela en opposition contre l'appropriation « gratuite » des langues à domicile, par la transmission du plus bas âge.

Ce qui rend le terrain croate unique, c'est l'utilité immédiate du plurilinguisme. Si en France ou en Russie, on s'approprie le tchèque surtout en vue de le parler en République

⁵⁷⁶ « Mais les gens avec qui nous sommes en contact font un effort pour transmettre le tchèque, pour que les enfants l'apprennent, à l'école, à la maison, dans la mesure possible. Ils envisagent cela comme un apprentissage de deux langues. Dès plus jeune âge. Sans la moindre peine. Pas comme à l'école. Cela arrive tout naturellement. Alors, quiconque en a la possibilité, l'un des parents ou la grand-mère parlant le tchèque, on essaie de le transmettre aux enfants pour le garder. »

⁵⁷⁷ La vie ici me plaît vraiment beaucoup. Je suis contente d'être née ainsi – c'est-à-dire de parler deux langues. Avant je le prenais – « bon, nous parlons comme ça, nous sommes comme ça ». Et c'est seulement maintenant que je comprends tout cela, je vois la force de la minorité, peut-être aussi par rapport à d'autres pays.

⁵⁷⁸ Il arrive chez nous que les enfants suivent 8 classes au cours desquelles ils apprennent par exemple l'allemand pendant 5 années, et ils savent dire comment ils s'appellent, quel âge ils ont, où ils habitent, et c'est tout.

tchèque ou avec les gens qui viennent de là-bas, en Croatie l'acquisition du tchèque est orientée à la communication dans l'environnement immédiat. Pour Tina qui n'emploie que le croate à la maison, il est important que ses enfants sachent parler et le croate et le tchèque car la famille côtoie régulièrement les locuteurs des deux langues. Tina (couple n°5) pense : « *Pořád jsem mezi lidma, kteří mluví česky. Takže je to normální, aby [mé děti] věděly.* »⁵⁷⁹ Dans la conception croate, le tchèque est avant tout une langue de communication locale car il existe un réseau des locuteurs de cette langue qui forment aussi un réseau relationnel auxquels les locuteurs veulent appartenir.

C'est peut-être une des raisons pour laquelle le discours sur l'entre deux ou sur le dialogue interculturel est peu présent dans les entretiens. On y parle, bien sûr, beaucoup de la culture à laquelle chaque langue est liée. Comme par exemple pour Jaromír (couple n°6) qui envisage la langue et la culture comme une richesse pour chaque individu : « *Každý jazyk, každá kultura, každé tanec, to je všechno jedno velký bohatství člověka* »⁵⁸⁰. Le mot „danse“ dans sa phrase fait référence à une conception de culture qui est repérable dans l'ensemble des enquêtes. La culture y est une culture traditionnelle, populaire, représentée par les danses, la musique : pour la culture tchèque particulièrement, par les orchestres de cuivre et les groupes folkloriques qui existent dans de nombreux villages „tchèques“. Par ailleurs, la fête la plus importante de la diaspora tchèque en Croatie est la vieille fête paysanne, la Fête de la moisson qui est célébrée sous forme de festival de groupes folkloriques, des orchestres de cuivre et des marchés traditionnels d'artisanat. Les informateurs aiment bien rappeler l'ancienneté de leurs coutumes qu'ils conservent comme dans un musée :

«... *když jsou tu ty Dožínky, tak (Češi) přiznaj, že některý zvyky, některý písničky už zanikly v Čechách, že vy je tam nemáte. A my jsme je udrželi tady.* »⁵⁸¹

⁵⁷⁹ Je suis tout le temps parmi les gens qui parlent le tchèque. Il est donc normal que mes [enfants] le parlent.

⁵⁸⁰ Chaque langue, chaque culture, chaque danse, tout ça c'est une grande richesse pour l'homme.

⁵⁸¹ Quand c'est la Fête de la Moisson, les Tchèques (venant de Tchéquie) affirment que certaines traditions, certaines chansons n'existent plus dans les Pays tchèques. Et nous, nous les avons conservées.

8.4.2. Pratiques linguistiques dans les familles

D'après leurs pratiques langagières, nous pouvons distinguer trois types de familles : familles à dominance tchèque, familles bilingues et familles à dominance croate.

Tableau n° 21 : Pratiques linguistiques dans les foyers

	Foyers à dominance tchèque	Foyers bilingues	Foyers à dominance croate
Ville	1 ,2, 4, 6	3	5, 7
Campagne	9, 10, 11, 12, 13	8	0

La majorité des familles appartiennent à la première catégorie, les foyers à dominance tchèque. Le groupe contient 9 familles sur 13 interviewées, dont 5 dans le milieu rural. Il s'agit des familles dont les deux parents déclarent que le tchèque est leur langue maternelle / langue d'appartenance et que c'est également la langue qu'ils parlent avec leurs enfants la plupart du temps. Les deux foyers bilingues (couples 3 et 8) présentent en fait les mêmes caractéristiques. Les informateurs prétendent que malgré la présence de la mère – locutrice de croate qui parle surtout le croate à ses enfants - le tchèque est aussi une langue dominante dans le foyer. Car dans les deux cas, la grand-mère paternelle parlant tchèque cohabite avec la famille. Les mères croates maîtrisent aussi le tchèque, ce que nous pouvons confirmer car nous les avons rencontrées. Par ailleurs, l'entretien avec Latica (couple n°8) s'est passé entièrement en tchèque.

Les pratiques plurilingues ne provoquent pas les discordances ou les tensions au sein de ces couples ; les deux partenaires comprennent les deux langues utilisées au foyer et de plus, le bilinguisme est la norme dans de nombreux foyers voisins. Il nous semble cependant intéressant que même dans les familles où la mère est locutrice de croate, donc de la langue dominante du pays, la préférence est donnée à la langue minoritaire. Il faut sans doute chercher l'explication dans la nature des relations conjugaux. Celle-ci influence très fortement les choix éducatifs des parents, y compris linguistiques, comme l'analyse déjà Gabrielle Varro dans son étude sur les couples franco-américains (Varro, 1987).

Particulièrement dans le discours du couple 8, nous pouvons repérer les caractéristiques des rapports qui rendent dominants le père. Miroslav (couple n°8) décrit ainsi ses représentations quant à la déclaration de la nationalité des enfants :

Miroslav : *Ptali se mě [v nemocnici], když jsem šel pro prvního i pro druhého syna. Co jsou ? Češi. Zapsaní jsou Češi.*

Enquêteur : *To se píše vždycky po tátovi, nebo si můžete vybírat ?*

Miroslav: *To se může vybírat. Ale já jsem možná trošinku konzervativní – já si myslím, že to má být po tatínkovi. Možná ne, ale já si to tak myslím.*⁵⁸²

Il insiste d'ailleurs à plusieurs reprises sur le fait que la nationalité de sa femme n'a jamais été un « problème » ou un « obstacle » dans l'éducation des enfants car elle s'était accommodée aux valeurs familiales portées par le père : « *Matka jim není rozená Češka, ale vychovávala je, jako by i ona Češka*⁵⁸³ ». Latica confirme ces dires en expliquant que pour elle, la femme doit respecter les normes instaurées dans la famille de son mari, ou plus largement dans la communauté où elle vient vivre avec lui : « *Já jsem přišla tady do té kúče, tak jsem tady, ne ? Já jsem věděla, že je to česká vesnice...* »⁵⁸⁴. Comme d'autres interlocuteurs, notamment du milieu rural, elle souligne aussi dans son discours le respect pour les générations précédentes : Latica communique en tchèque à la maison aussi parce que c'est plus simple pour sa belle-mère, vieille et malade.

Vu la prépondérance du tchèque dans 11 couples sur 13, nous nous sommes intéressée dans les entretiens au fait de savoir si les parents développent une stratégie particulière afin d'assurer la présence du croate au foyer, ou s'ils envisagent leur ménage plutôt comme monolingue – tchèque. Pour l'ensemble des familles, leur foyer est de tout façon plurilingue car, même si le tchèque prévaut dans la conversation entre les parents ou avec les enfants, le croate est toujours présent par les médias, par les gens venant de l'extérieur etc. Les parents préfèrent largement la stratégie du « laisser-faire » et ne semblent pas être inquiets si les

⁵⁸² Miroslav: On m'a demandé (à l'hôpital), quand je suis venu chercher le premier puis le second fils. Que sont-ils ? Quelle est leur nationalité ? Tchèques. Je les ai déclarés Tchèques.

Enquêteur: Les enfants reçoivent-ils toujours la nationalité du père ou pouvez-vous choisir?

Miroslav: On peut choisir. Mais moi, je suis peut-être conservateur – mais je pense que les enfants doivent avoir la nationalité de leur papa. Peut-être pas, mais moi je le vois comme ça.

⁵⁸³ Leur mère n'est pas née Tchèque mais elle les a éduqués comme si elle était Tchèque.

⁵⁸⁴ Moi, je suis venue ici dans cette maison, alors je suis là, non? Je savais que c'était un village tchèque...

enfants n'apprennent pas ou mal la langue officielle du pays. Dans trois familles, un locuteur du croate assure la communication régulière dans cette langue : ce sont les mères dans les couples 3 et 8, la grand-mère pour le couple 2.

Néanmoins, plus les parents sont instruits, plus ils sont conscients de l'enjeu et des stratégies spécifiques sont discutées. Les parents surveillent la capacité de leurs enfants à s'exprimer dans les deux langues et, s'ils le jugent nécessaire, ils renforcent la présence du croate. Dans le couple n°6 (Jaromír et Julija), une période d' « apprentissage » du croate a même été réalisée :

Jaromír : *Česky doma mluvíme. Ale jsme se domluvili, když už ty děučata měly 3-4 roky, tak jsme si řekli, teďka si vememe jedno období a budeme doma vyprávět chorvatsky. Takže jsme takovejch příkladně měsíc nebo 14 dní na naše děti začali i doma vyprávět chorvatsky, protože v Daruvaru, tam, kde bydlíme, tam nejsou sami Češi. Tam už je více Chorvátů, takže naše děti, když si šly hrát na tu ulici, nejčastěji musely umět i ten chorvátský jazyk, ne.*

Enquêteur : *A jak to vnímaly holky, že najednou rodiče změnili jazyk ?*

Jaromír : *Všechno v pořádku, vony věděly, vony cítily, že bez tý chorvátštiny na ulici neprojdou, že ty děti se jim vydivujou. Právě my bydlíme na ulici, kde je moc málo Čechů příkladně. Takže vony věděly, že tu chorvátštinu musej naučit, vony toho byly vědomý a nebyl to problém.⁵⁸⁵*

Jaromír explique sa motivation par le fait que ses enfants commencent à sortir davantage dans la rue pour jouer avec d'autres enfants et qu'ils deviennent conscients du multilinguisme local. Ses filles apprennent le croate pour pouvoir communiquer avec les

⁵⁸⁵ Jaromír: Nous parlons le tchèque à la maison. Mais nous nous sommes mis d'accord quand nos filles ont eu 3-4 ans, nous nous sommes dits : pendant une période, nous allons parler le croate à la maison. Alors, pendant un mois ou 14 jours, nous nous sommes adressés en croate à nos enfants car, à Daruvar, là où nous habitons, il n'y a pas que des Tchèques. Il y a plus de Croates. Alors nos enfants, quand ils sont allés jouer dans la rue, devaient très souvent parler aussi le croate.

Enquêteur: Et comment vos filles ont-elles réagi quand vous avez brusquement changé de langue en famille?

Jaromír: Tout allait bien. Elles savaient, elles sentaient qu'elles ne pouvaient pas se passer du croate dans la rue. Que les autres enfants étaient étonnés quand ils les entendaient parler. Nous habitons une rue où il y a très peu de Tchèques. Alors elles savaient qu'elles devaient apprendre le croate, elles en étaient conscientes et cela ne posait aucun problème.

enfants et se faire des amis. En fait, le contact avec d'autres enfants est décisif dans l'apprentissage du croate d'après tous les parents. Ils apprennent cette langue à l'âge préscolaire car dans les alentours, il y a des enfants habitués à parler croate. La volonté de communiquer avec eux est la meilleure motivation et également le meilleur moyen de l'apprentissage, comme le constatent des psycholinguistes (voir chap. 2).

La préférence des enfants au croate est catégoriquement déclarée dans deux familles dont nous n'avons pas encore traité. Ce sont les foyers à dominance croate (les entretiens n° 5 - Tina et 7 - Darko). Dans ces deux familles, le tchèque est très peu présent en dehors de l'école et les enfants le prennent pour la langue de l'enseignement. Avec ses amis à l'école tchèque, ils parlent croate. Ils refusent d'utiliser le tchèque au foyer et répondent toujours en croate, si les parents ou grands-parents (l'entretien n°7) s'adressent en tchèque à eux. Le fils de Darko semble de plus être gêné quand son père l'aborde en tchèque dans un lieu public.

De toute façon, le fait que le croate soit la principale langue des pairs en ville a des répercussions sur les affinités des enfants envers les langues de leur répertoire verbal, pensent les parents. Bien que le tchèque soit la langue de la fratrie dans les 11 couples sur 13, ce n'est plus la langue que les enfants préfèrent aussi dehors. Marija (l'entretien n°1) est persuadée que ses enfants, éduqués comme elle dans un foyer où le tchèque dominait, ne sentiraient plus le même attachement qu'elle à cette langue.

« Doma jsme normálně mluvili česky a mluvíme pořád, takže ten první jazyk zase i našim dětem je český a potom ta chorvatština. I když - nemůžu už říct, že v takové míře je možná dětem ta čeština tolik mateřský, možná jsou rovnocenné nebo stejně hodnotný ty jazyky. Já třeba říkám, že mně ta čeština je první. A jim už myslím, že je ta čeština a chorvatština asi nějak na stejné úrovni - protože stejně ta asimilace, kamarádi, oni už vyrůstají v Daruvaru, kde mají kamarádi třeba, kteří mluví pouze chorvatsky, někteří česky takže si myslím, že jim je to už ta čeština, chorvatština nějak na stejné úrovni. »⁵⁸⁶

Les enfants - semble-t-il - sont plus que les parents socialisés dans un milieu hétérogène, par le sport, par les loisirs, par les relations d'amitié. Le mode de vie urbain

⁵⁸⁶ A la maison, nous parlions normalement en tchèque et nous le parlons aujourd'hui encore, si bien que la première langue de nos enfants c'est le tchèque et ensuite le croate. Mais, concernant les enfants, je ne peux affirmer que le tchèque soit vraiment leur langue maternelle, pour eux, il soit au même niveau que le croate. Pour moi oui, la langue tchèque est première. Et pour eux, je crois maintenant que le tchèque et le croate sont probablement au même niveau, à cause de l'assimilation, des copains. Ils grandissent à Daruvar où ils ont des amis, parmi lesquels certains ne parlent que le croate, d'autres parlent le croate et le tchèque. Si bien que, pour les enfants, les deux langues ont la même importance.

favorise les pratiques plurielles. L'école tchèque de Daruvar est aussi plus fréquentée que jadis par les familles où le tchèque n'est pas pratiqué au foyer⁵⁸⁷ et le croate devient facilement la langue que les enfants utilisent entre eux pendant la récréation.

⁵⁸⁷ D'après l'adjointe de la directrice de l'école, ces familles représentent environ 10% d'élèves.

CHAPITRE 9

Familles en Russie

9.1. Vie sédentaire dans un port de commerce international

Ville de Novorossiysk est un important port maritime de 266 970 habitants. Il se situe au bord de la Mer Noire, environ à 280 km de Sotchi et à 100 km du Port Kavkaz qui relie la Russie à la Crimée. Tout l'été, la côte attire de nombreux vacanciers russes. L'agglomération de Novorossiysk possède plusieurs zones balnéaires avec plages et bases de vacances. On y trouve aussi de nombreux vignobles car la région est l'une des principales régions viticoles de Russie. Cependant, la ville de Novorossiysk elle-même a un caractère industriel. Il s'agit également d'un grand centre de commerce international. Privatisé en 1992, le port de Novorossiysk s'est modernisé et développé. Il assure le commerce maritime avec les régions asiatiques, le Moyen Orient, l'Afrique, la Méditerranée et l'Amérique du Sud. Lors de nos entretiens (2010), avec un trafic de 123,6 millions de tonnes, Novorossiysk est, de loin, le premier port commercial de Russie. La ville est également la principale base navale de la flotte de la mer Noire en territoire russe.

La proximité du port se reflète peu dans les profils des couples interviewés. Ils ne sont que 4 d'avoir un contact avec le milieu international ou à se servir des langues étrangères dans la vie professionnelle. Irina (l'entretien n°2), diplômée de français et d'allemand, travaillait en tant que guide touristique de Novorossiysk pendant le régime communiste. Depuis les années 1990, elle sert d'interprète aux spécialistes français invités par les entreprises locales, particulièrement en production du vin. Sveta (l'entretien n°4) est enseignante d'allemand, elle a travaillé quelque temps aussi comme interprète au port. De plus, deux hommes exercent ou ont exercé le métier de marin nécessitant une maîtrise fonctionnelle de l'anglais. En revanche, la moitié de nos informateurs nous dit n'avoir jamais besoin de se servir des langues acquises à l'école (anglais ou allemand) pour communiquer ou au travail.

Pendant l'Union soviétique, le contact avec le monde extérieur est très restreint et le contact avec l'Autre peut faire peur. Irina (l'entretien n°2) s'en souvient :

« ... protože když já jsem byla třeba dítětem, my jsme se nějak, já nevím. Bylo to v podvědomí nebo my jsme se trochu obávali cizinců. I když já jsem byla v tom mezinárodním táboru Artek na Krymu, tak třeba tam byli černoši, já jsem se vždycky tak na ně dívala... »⁵⁸⁸

Le pays est plus ouvert depuis la dislocation de l'Union soviétique. Cependant, la majorité des couples enquêtés ont très peu d'expérience avec le monde en dehors de la Russie, vu les distances et les coûts de voyage. Même les professionnelles des langues comme Irina et Sveta ne sont parties dans le pays de leur langue cible qu'une seule fois. Egalement, les couples vont très peu en vacances et encore moins souvent à l'étranger. Le tableau suivant donne une image de leurs voyages. Il s'agit des séjours courts de 2-3 semaines, excepté les stages linguistiques d'un mois en République tchèque (Irina).

Tableau n° 22 : Témoins russes

Entr. n°	Mère	Née en	Formation	Père	Né en	Formation	Mobilité vers l'étranger (courte durée)
1	Halina	1955	10 classes	Vladimir	1950	BAC pro	0
2	Irina	1956	Supérieur – langues	Alexandr	1957	Supérieur – technique	Irina : Bulgarie, France , Rép. tchèque
3	Ludmila	1957	Supérieur – musique	-----	----	-----	0
4	Sveta	1959	Supérieur – langues	Anatol		BAC pro	Sveta : Allemagne, Rép. tchèque
5	Olga	1961	Supérieur – biologie	Leonid	1955	Supérieur – biologie	Rép. tchèque, Allemagne
6	Ema	1961	Supérieur – technique	Dimitry			0
7	Tanya	1966	Supérieur – Technique	Boris	1963	BAC pro	Tanya : Bulgarie, Rép. tchèque
8	Svetlana	1970	Supérieur – prof des écoles	Igor		BAC pro (marin)	Svetlana : Rép. Tchèque / Igor = marin
9	Vika	1971	Supérieur – prof des écoles	Michal	1972	Supérieur Droit (pas fini)	0
10	Alena	1972	BAC pro	Oleg		BAC pro	Turquie /Oleg = marin
11	Sonya	1977	BAC pro	Alexej	1977	BAC pro	Alexey : Pologne

⁵⁸⁸ Parce que, par exemple, quand j'étais enfant, nous avons – je ne sais pas. C'était in conscient mais nous craignons un peu les étrangers. Quand je suis allée en colonie de vacances internationale d'Artek en Crimée, il y avait des Noirs et je les observais chaque fois comme...

On voit apparaître dans le tableau la Bulgarie – destination facilement accessible sous le régime communiste. Ensuite, les vacanciers se dirigent surtout en Europe centrale. Depuis que le tchèque est enseigné à Novorossiysk (2001), la République tchèque est en tête des destinations et c'est aussi le seul pays qui est visité plusieurs fois. Il est évident que les voyages en République tchèque sont motivés par le contact privilégié avec le milieu tchèque. Il faut néanmoins dire que certaines villes de République tchèque (Prague, Karlovy Vary) sont des destinations très recherchées par les touristes russes en général. Egalement, les Russes représentent aujourd'hui la 3^e communauté d'immigration en République tchèque. Ils s'y installent depuis la dislocation de l'Union soviétique. Nos informateurs – eux mêmes – ne manifestent pas envie de s'exiler ou de quitter leur lieu de vie actuel. La région de Novorossiisk est leur pays d'appartenance, le lieu de sépulture de leurs ancêtres.

« *Viš, aby žít tam, my pojedeme žít tam, to ne. To vůbec ne. Protože my jsme už tady. No tady jsou naši, tady zemřeli všichni, tady leží. My nikam už nepudem.* »⁵⁸⁹ (Sveta, l'entretien n°4)

Tous les couples enquêtés sont mixtes dans le sens que dans chaque couple, il y a un partenaire qui appartient à la communauté tchèque de Novorossiysk et un partenaire qui n'y appartient pas. Nos informateurs (mères ou pères, mais toujours venant des familles tchèques) sont tous nés dans l'agglomération. Ils y passent toute leur vie. Trois la quittent pour les études supérieures et les premières années de leur carrière, mais ils reviennent ensuite. Les autres suivent une formation à Novorossiysk ou font des études à distance. Il faut dire que là aussi, la préférence va vers les institutions éducatives locales. Cela est dû aussi en partie au système éducatif russe. Les jeunes n'ont que 17 ans quand ils passent leur baccalauréat et entrent à l'université. Par exemple Vika (l'entretien n°9) doit renoncer à son projet d'études initial car sa mère ne l'autorise pas à partir à cet âge-là.

« *No institut nachodilsja až v Pjatigorske i po molodosti menja mama prсто ne pustila kuda to ujezžat'. Pobjalas. Nu, tak ja tut i ostalas.* »⁵⁹⁰

En revanche, les partenaires des informateurs peuvent venir des régions lointaines. Olga (l'entretien n°5) grandit au Kazakhstan qu'elle quitte après la dislocation de l'URSS

⁵⁸⁹ Tu sais, vivre là-bas, non. Y aller pour vivre, non. Pas du tout. Parce que nous sommes ici chez nous. Les nôtres sont ici, ils sont tous morts et enterrés ici. Nous n'irons plus nulle part.

⁵⁹⁰ Mais l'université se trouve à Piatigorsk. Et comme j'étais trop jeune, ma mère ne m'a pas autorisée à partir là-bas. Elle avait peur pour moi. Alors, je suis restée ici.

pour s'installer à Novorossiisk. Boris (l'entretien n°7) vient de Krasnoyarsk, Sonya (l'entretien n°11) de Yeysk. Les deux sont venus à Novorossiysk pour travailler. Alexandr (l'entretien n°2) est né en Oural mais toute sa famille maternelle est de Novorossiysk. Les couples se sont tous formés à Novorossiysk.

Le tableau montre aussi l'orientation professionnelle des couples. Dix personnes ont une formation supérieure, dont huit femmes. Néanmoins, sur 11 mères, il y en a 4 qui sont au foyer (les entretiens n°8-11 : Svetlana, Vika, Alena, Sonya). Les salaires étant très bas dans certains secteurs comme l'enseignement, les femmes ne sont pas toujours motivées pour retourner au travail après leur maternité. Il est d'usage de rester plusieurs années à la maison avec l'enfant, parfois jusqu'à sa scolarisation obligatoire à 7 ans.

Parmi les couples interviewés, un seul vit vraiment dans la ville de Novorossiysk. Les autres habitent les banlieues – Heyduk, Kirillovka, Vladimirovka - qui sont en réalité des anciens villages tchèques qui entouraient la ville. Bien qu'aujourd'hui, ces communes fassent administrativement partie de l'agglomération, elles gardent un caractère des villages satellites. Il n'y a pas de hauts immeubles comme en ville, l'ensemble des habitations se compose des maisons individuelles avec des jardins. Sept couples vivent dans les maisons qui appartiennent à la famille du partenaire tchèque depuis des générations (Vladimir, Irina, Ludmila, Sveta, Ema, Tanya, Alena). Ce qui nous semble très important c'est que tous nos informateurs, s'ils ne se connaissent pas personnellement de l'enfance, ils connaissent les parents ou grands-parents des autres. Leurs relations s'appuient sur l'appartenance au même réseau qui connaît de profondes mutations dans la seconde moitié du XX^e siècle.

9.2. Transformations de la communauté tchèque

De la façon similaire que pour les interlocuteurs croates, Irina (couple n°2) éprouve des hésitations quand elle veut définir sa/ ses langue(s) maternelle(s) au début de l'entretien :

Enquêteur : *Kterými jazyky mluvíš a jak ses k nim dostávala ?*

Irina : *Aha. Tak – mluvím rusky, protože jsem vyrůstala v ruském prostředí. Mluvím česky, protože jsme vyrůstala v české rodině. A... když se mě ptají, jaký je můj mateřský jazyk, nebylo by spravedlivé říct, že to je jen čeština, protože jako –*

*to je někde hluboce v srdci, že taky počítám, že i můj mateřský jazyk třeba je i ruština...*⁵⁹¹

Irina est consciente qu'il existe deux langues qui lui sont très proches car elles l'accompagnent dès son enfance. Elle est habituée à s'exprimer régulièrement dans les deux. L'une – le russe – est la langue du milieu dans lequel elle grandit. L'autre – le tchèque – est la langue de sa famille, de ses parents. C'est aussi la première langue acquise et elle continue de l'employer avec ses parents. Cependant, elle situe le russe également „dans le coeur“. Elle sent qu'elle ne peut pas privilégier l'une sur l'autre car elle est tout simplement bilingue.

Il nous semble que l'accent mis sur le double ancrage différencie légèrement son discours des discours croates. Irina veut se définir en tant qu'appartenant à deux mondes linguistiques. On peut l'interpréter comme une position individuelle, mais aussi comme le résultat d'une évolution collective. La communauté des locuteurs tchèques dans la région de Novorossiysk connaît de fortes mutations dans la seconde moitié du XX^e siècle. Elle devient trop faible pour représenter, comme en Croatie, un cadre suffisant pour s'identifier.

9.2.1. Bi-/Plurilinguisme transitoire

Irina est née en 1956 à Kirillovka. Elle fait partie de la génération représentée dans nos enquêtes par 5 femmes : Irina, Ludmila, Sveta, Ema, Tanya. Elles grandissent toutes dans les villages habités à l'époque en majeure partie par les familles dans lesquelles on parle tchèque. Que les couples soient linguistiquement homogènes (2 parents tchèques) ou mixtes (un parent parlant tchèque, un parent russophone), c'est de toute façon le tchèque qui domine dans le foyer, habituellement multi-génération.

Nous pouvons le documenter par un extrait de l'entretien avec Halina (l'entretien n°1), qui est russe et qui s'est mariée avec Vladimir, un Tchèque de Kirillovka.

⁵⁹¹ Enquêteur: Quelles langues parles-tu et comment les as-tu rencontrées dans la vie?

Irina : Ah oui. Alors – je parle le russe parce que j'ai grandi dans le milieu russophone. Je parle le tchèque parce que j'ai grandi dans une famille tchèque. Et... quand on me pose la question quelle ma langue maternelle, il ne serait pas juste de dire que c'est seulement le tchèque, car – c'est quelque part au fond de ma cœur que je compte le russe aussi comme ma langue maternelle.

- Enquêteur: *Galja, snačala u tebja choču sprosiť, kakoj tvoj materinskij jazyk?*
- Halina: Russkij
- Enquêteur: *I ty govoriš po drugimi jazykami ili net?*
- Halina: Net.
- Enquêteur: Tolko porusski?
- Halina: *Tolko porusski, da. No češskij mě blizek, ja jeho ponimaju potomu čto ja popala v češskuju semju i svekrov i svjokr byli - u nich v pasportě prjam bylo napisano čto oni čechi. Kogda ja k nim prišla, oni hovorjat chočeš rozumět no po našem, da? Uči. Ne chočeš, i chočeš, mě prišlos učit'sja i ja očeň chorošo - menja uže ne obmaněš, ja ponimala čto oni obo mě hovorjat choť oni po češski hovorjat.*⁵⁹²

Ainsi, dans ce milieu un peu exceptionnel, la langue tchèque, marginale en Russie, devient une langue vernaculaire et l'on s'attend à ce que les nouveaux membres de la famille s'y habituent et s'intègrent. Parler tchèque veu aussi dire manifester son appartenance à la communauté et s'intégrer plus largement au village.

Notamment Irina, Ludmila et Sveta, qui demeurent (depuis la naissance jusqu'à aujourd'hui) dans la même rue de Kirillovka, se souviennent d'une ambiance familiale qui règne dans le village de leur enfance.

« To bylo tak, že my jsme se vychovávali tady v českých rodinách. Na naší ulici. Protože jsme to tak mívali, že v každé rodině byla babička. Jen v naší rodině nebyla babička. Takže my jsme tak – nás bylo takový maličký hejno, my jsme hned běželi k Jasanům, hned od Jasanů jsme běželi ke Kovaljům, hned od Kovaljů jsme letěli k Růžičkům, hned nějaká babička peče

⁵⁹² Enquêteur : Galja, je veux d'abord te demander quelle est ta langue maternelle ?

Gala : Le russe.

Enquêteur : Parles-tu d'autres langues ou non ?

Gala : Non.

Enquêteur : Uniquement le russe ?

Gala : Oui, seulement le russe. Mais la langue tchèque m'est proche. Je la comprends car je me suis mariée dans une famille tchèque. Ma belle-mère et mon beau-père étaient – dans leurs passeports, il était écrit qu'ils étaient tchèques. Quand je suis arrivée chez eux, ils disaient : tu veux comprendre notre langue, oui ? Apprends-la ! Tu veux ou tu ne veux pas – j'ai été obligée de l'apprendre. Et je l'ai bien apprise – tu ne peux pas me tromper. Je comprenais tout ce qu'ils disaient sur moi-même s'ils parlaient le tchèque.

lívance, my tam běžíme, nějaké pirožky nebo ještě něco, letíme tam a tak jsme byli najedený, napitý, taklenc to bylo. »⁵⁹³ (Irina, l'entretien n°2)

La communauté tchèque des années 1950-1960 semble fonctionner sous forme d'un réseau solide et solidaire. Les habitations multi-générationnelles assurent la cohésion entre plus jeunes et plus âgés et renforcent la position du tchèque dans les foyers : comme en Croatie, le partenaire russophone apprend à communiquer en tchèque par le respect pour les beaux-parents. Egalement, vivant en voisinage proche, les familles « tchèques » partagent le même espace de vie quotidienne. Cela renforce la densité des liens et aide à maintenir les pratiques plurilingues. La transmission de ces pratiques est facilitée par la présence des grands-parents. Les grands-mères jouent très souvent le rôle d'éducatrices des enfants en bas âge (à l'époque, nos informatrices fréquentent très peu les écoles maternelles) et elles s'occupent des enfants plus âgés après leur retour de l'école. A ce titre, elles deviennent « gardiennes » de la langue (Moore, 1992). Ce sont elles qui encouragent les enfants à parler tchèque, comme on peut voir par exemple dans l'entretien avec Ema (entretien n°6) :

« No doma my hovorim - *babička mně povídala Emočka, mluv počesky, i doma já povídala počesky. S babičkou.* »⁵⁹⁴

La densité des réseaux est affaiblie vers la fin des années 1960 par l'arrivée de la nouvelle population, particulièrement des Tatars de Crimée⁵⁹⁵. Les villages s'agrandissent et leur composition ethnique deviennent plus hétérogène. D'après nos informateurs, on perd l'habitude d'entrer facilement dans les maisons des voisins car on ne connaît plus leurs habitants depuis des générations. Un mode de vie plus individuel s'instaure, les relations de voisinage deviennent plus formelles. On ne peut plus s'appuyer sur le sentiment

⁵⁹³ Voilà comment c'était. Nous nous éduquions ici, dans les familles tchèques. Dans notre rue. Dans chaque famille, il y avait une grand-mère, sauf dans notre famille. Chez nous, il n'y en avait pas. Alors nous – nous étions un petit groupe d'enfants – nous courions tantot chez Jasan, de chez eux chez Koval, de chez Koval chez Růžička. Chez les uns, la grand-mère faisait des crêpes, nous y accourions ; l'autre grand-mère faisait des pirogi ou autre chose, nous nous y précipitions et ainsi de suite. De cette manière, nous mangions, nous buvions à satiété. C'était comme ça.

⁵⁹⁴ A la maison, nous parlons – grand-mère me dit : ma petite Ema, parle tchèque. Et alors, à la maison, j'ai parlé le tchèque. Avec ma grand-mère.

⁵⁹⁵ Les Tatars de Crimée furent accusés par Staline d'être des collaborateurs du Troisième Reich. Ils sont déportés en masse en Asie centrale et dans les régions lointaines de l'Union soviétique, le 18 mai 1944. En 1967, un décret supprima les accusations portées contre eux. Cependant, ils ne peuvent pas retourner en Crimée et nombreux s'installent près de la péninsule, entre autres à Novorossisk.

d'appartenance et les villageois deviennent moins confiants. Voici le témoignage de la mère de Ludmila (l'entretien n°3), née en 1928 :

« *A když už tady jsou všelijaký lidi, my už nechodíme nikam. Už to ne... odešlo. Ale Čechů je tady málo, mně se zdá. A to tady byli samí Češi, no jdeš k svojimu, tam k bratrovi, k sestře jdeš, to pochodíš, posedíš i vsjo.* »⁵⁹⁶

Moore remarque que les politiques linguistiques familiales diffèrent si la famille est plutôt isolée ou si elle peut s'inscrire au sein d'un groupe avec qui elle partage les mêmes origines et avec qui elle entretient des liens de solidarité (Moore, 2006 : 82)⁵⁹⁷. Aussi, dans les villages autour de Novorossiysk, le changement de l'ambiance a des répercussions sur les pratiques plurilingues. Par politesse, on parle moins le tchèque dans l'espace public. Son emploi est de plus en plus limité. Même dans la cellule familiale, on commence à préférer le russe.

Ainsi, la génération suivante, née dans les années 1970 (représentée dans nos entretiens par Svetlana, Vika, Alena et Alexej), vit déjà dans un monde où le russe joue le rôle de lingua franca dans les villages jadis « tchèques ». Le tchèque est transmis en famille seulement par les grands-mères qui continuent à jouer leur rôle des « gardiennes » de langue. Prenons l'exemple de la famille d'Alena. Son père est Tatar, sa mère est Tchèque. La grand-mère d'Alena la garde la plupart du temps. La famille continue à être plurilingue mais la répartition des langues est différente.

Enquêteur : *Když přišli rodiče z práce, tak oni mluvili na tebe rusky?*

Alena : Poruski.

Enquêteur : *Tolko poruski?*

Alena : Da. No kak kto.

Enquêteur : *A mama poruski?*

Alena : Mama poruski, da.

Enquêteur : *Aha. A ty jsi mluvila teda česky s babičkou?*

Alena : *Nene. Ona mně počešski, já poruski.*

Enquêteur : *No a pak když jsi šla do školky, tak to bylo jak?*

⁵⁹⁶ Et maintenant il y a des gens quelconques, nous n'allons plus nulle part. Ce n'est plus... Il y a peu de Tchèques ici, je trouve. Et avant, il n'y avait que des Tchèques. Quand tu sortais, tu allais chez les tiens, tu allais voir ton frère, ta sœur, tu leur rendais visite pour parler...

⁵⁹⁷ MOORE, Danièle, 2006. Plurilinguismes et école. Paris : Didier.

- Alena : *Takže. Poka babuška byla živa, čem ja starše stanovilas, těm bolše ja ponimala. Nu vot.*
- Enquêteur : *I otvečala kak?*
- Alena : *Potom uže, kogda povzrosleje byla, otvečala jej počešski.*
- Enquêteur : *Da ? Značit ranše poruski, posle togo počešski?*
- Alena : *Nu da. Kogda postarše byla. I ona byla ráda.*
- Enquêteur : *A ty?*
- Alena : *A mně smešno bylo.*
- Enquêteur : *Proč směšno?*
- Alena : *No - to čto jej nrazilos. Vot.*⁵⁹⁸

Avec sa grand-mère, Alena développe un plurilinguisme d'abord seulement réceptif. La grand-mère prend plaisir à apprendre la langue à sa petite fille. Son effort est sûrement volontaire, comme on voit à la fin du dialogue : la grand-mère est contente que sa petite fille réponde en tchèque. En revanche, les parents, tous les deux aussi bilingues (mère tchèque – russe, père tatar-russe), ne transmettent plus que le russe à leur fille. C'est la langue qu'ils parlent entre eux, qu'ils parlent au travail, qu'ils parlent avec les voisins. A la mort de la grand-mère, le russe devient la seule langue du foyer. Et quand Alena devient mère à son tour (sa fille aînée est née en 1995), elle n'est plus en mesure de transmettre le tchèque au foyer, même si elle l'aurait souhaité.

-
- ⁵⁹⁸ Enquêteur : *Quand tes parents rentraient du travail, ils parlaient avec toi le russe ?*
- Alena : *Le russe.*
- Enquêteur : *Seulement le russe ?*
- Alena : *Oui, Ca dépendait qui.*
- Enquêteur : *Et maman en russe ?*
- Alena : *Maman en russe, oui.*
- Enquêteur : *Ah, oui. Alors le tchèque, tu as parlé le tchèque avec ta grand-mère ?*
- Alena : *Non, non. Elle parlait le tchèque, moi le russe.*
- Enquêteur : *Et après, quand tu es allée à la maternelle, c'était comment ?*
- Alena : *Pareil. Tant que la grand-mère fut en vie, plus je grandissais, plus je la comprenais.*
- Enquêteur : *Et tu lui répondais comment ?*
- Alena : *Plus tard, quand j'ai grandi, je lui répondais en tchèque.*
- Enquêteur : *Oui ? Cela veut dire d'abord en russe, après en tchèque ?*
- Alena : *Oui. Quand j'ai grandi. Et elle a été contente.*
- Enquêteur : *Et toi ?*
- Alena : *J'ai trouvé ça drôle.*
- Enquêteur : *Qu'est-ce que tu as trouvé drôle ?*
- Alena : *Que cela lui plaise.*

Ainsi, le tchèque disparaît progressivement du répertoire verbal des familles, à travers des générations. Il s'agit d'un processus successif et relativement lent que décrivent Lüdi et Py (voir le chapitre 2.1.1. de notre thèse), en parlant du bilinguisme transitoire. Pour eux, c'est une évolution caractéristique de la population immigrée.

9.2.2. Stratégie d'évitement de discrimination

Dans le contexte russe, un autre facteur vient influencer l'usage et la transmission de plusieurs langues en famille. Il est très explicitement présenté dans l'entretien avec Leonid (l'entretien n°5), né en 1955. Sa mère a des racines russes et ukrainiennes, son père vient d'une famille tchéco-allemande de „Čechovka“ (surnom de l'un des anciens „villages tchèques“). Le père de Leonid vit plusieurs tragédies lors de sa jeunesse : sa mère est assassinée pendant la guerre civile (1917-1923), plusieurs de ses frères sont victimes des purges staliniennes en 1937. Depuis, il refuse d'admettre son appartenance à la communauté tchèque. Il change de nationalité dans son passeport, il ne parle jamais tchèque, même avec sa famille. Leonid dit se rappeler bien des rencontres avec ses parents vivant à „Čechovka“ pendant lesquelles on parle tchèque. Il est évident que son père comprend bien la langue, mais lui-même ne l'utilise jamais. Leonid explique son comportement ainsi :

« On vidimo byl napugan. Možet byt' ne chotel osložnjať žizň nam, detjam svojim. Potomu čto stalinskije vremja prošli, prošli po vsej jeho žizni, s jeho molodosti do jeho zrelosti - eto byl stalinism splašnyj... On užasno ne ljubil eto vsjo vzpominať. I on vseгда govoril čto on russkij, chotja my vsje prekrasno znali, kto v etoj Čechovke... Otec byl russkij. Vse jeho bratja, vse jeho sjostry, moje tjoťki, moji djadi byli Čechi - a on byl russkij. »⁵⁹⁹

Leonid parle de la peur qu'éprouve son père. Bien que les événements tragiques dont le père soit témoin ne soient probablement pas provoqués par la nationalité des victimes, mais par leur statut socio-professionnel (voir chap. 5.3.), ils marquent fortement son auto-détermination identitaire. Le père de Leonid veut passer inaperçu, pour cela il choisit afficher une identité neutre qui n'éveillerait aucune attention. Et il semble qu'il souhaiterait faire de

⁵⁹⁹ « Visiblement, il avait peur. Peut-être qu'il ne voulait pas nous compliquer la vie, à nous, ses enfants. Parce que toute sa vie, il a vécu dans un régime stalinien, de sa jeunesse à son âge mur. C'était le plein régime stalinien. Il n'aimait pas du tout s'en souvenir, d'en parler. Il disait toujours qu'il était russe. Pourtant, nous savions bien qui venait de cette Čechovka... Mon père était russe, alors que tous ses frères, toutes ses soeurs, mes tantes, mes oncles étaient tchèques – et lui, il était russe ! »

même pour ses enfants auxquels il ne transmet ni la langue ni la nationalité tchèque. Nous pouvons sans doute adopter pour son comportement le concept proposé par A. Unterreiner (2014, voir le chap. 2.1.1. de la thèse) qui parle de stratégies d'évitement de discriminations mises en place par les parents.

Par ailleurs, ce comportement ne concerne pas seulement des locuteurs tchèques. L'épouse de Leonid, Olga (couple 5) grandit à Kazakhstan. Son père est Ukrainien, sa mère a des racines russe et polonaise. Olga se voit refuser la transmission des langues de sa famille :

« *Vot i my, živja v Kazachstane, tože vsje sebja čuvstovali ruskimi. Daže bylo ne prinjato učit' dopustim v semje ukrajinskij jazyk – začem ? Mě papa govoril - nu, v detstve mě bylo interesno, vot togda kaki to nacionalnije tam vsje takije obyčije, jazyk, i ja govorila : i počemu ty ne rozgovaryvaješ doma na ukrajinskom ? Počemu ne učiš nas ukrajinskomu ? I on govorit : nam ne nužen v Sovetskom sojuze ukrajinskij jazyk. My vsje dolžny govorit' po ruski, my že ljudi raznyh nacionalnostej. To jest - kak nam partija govorila, tak papa povtorjal, da? Čto my vsje živjom vmeste i tut uže ne nužno nikakogo delenija. »⁶⁰⁰*

Derrière le discours du père, l'idéologie communiste ressurgit souhaitant effacer les appartenances nationales en vue d'un combat international (la lutte des classes va au delà des nations). En même temps, le parti communiste veut promouvoir l'emploi exclusif du russe sur le territoire où il domine.

La stratégie d'évitement de discrimination sont décelables aussi dans les entretiens qui dressent la situation dans les années 1970. Vika (née en 1971, l'entretien n°9) décrit ainsi les pratiques langagières au foyer de sa jeunesse.

Enquêteur : *I kogda vy rodilis, roditeli s vami po ruski ili počešski rozgovaryvali ?*

Vika: *Nu, so mnoj lično po ruski rozgovaryvali. No otec govoril na češskom, i mama ponimala. Vot. I jesli oni čto to choteli skryt', kak by ot detej, to oni - vot otec hovoril, mama ponimala. Nu my - so mnoj ne rozgovaryvali. Kogda ja sprašila*

⁶⁰⁰ « Alors, nous aussi, qui vivions au Kazakhstan, nous nous sommes tous sentis russes. Même il n'était pas question d'apprendre en famille la langue ukrainienne – Pour quoi faire ? me disait mon père – quand j'étais petite, cela me semblait intéressant, les fêtes folkloriques, les coutumes, la langue, et je lui ai dit : Pourquoi ne parles-tu pas à la maison l'ukrainien ? Pourquoi tu ne nous apprends pas la langue ukrainienne ? Et il disait : en Union soviétique, nous n'avons pas besoin de la langue ukrainienne. Nous devons tous parler le russe, car nous sommes des gens de nationalités différentes. Cela veut dire que mon père répétait ce que le parti disait. Nous vivons tous ensemble et nous n'avons pas besoin de nous distinguer. »

*mojega otca počemu ty ne učiš jazyku, on otvečal čto vot v Rossiji živjom, nu govoritě porusski. Vot bylo tak.*⁶⁰¹

Vika manifeste un intérêt pour la langue tchèque, mais son père refuse de la transmettre bien qu'il la pratique parfois avec sa femme. Ce n'est pas par mépris de la langue : Vika se rappelle que son père aimait aller dans les fêtes foraines de Novorossiysk car il y avait souvent des carrousels venant de Tchécoslovaquie. Son père y allait pour rencontrer des Tchèques et pour pouvoir pratiquer sa langue. Il faut ajouter aussi qu'après la dislocation de l'Union soviétique, le père de Vika amène son petit fils au cours du tchèque et participe activement aux événements de l'association tchèque nouvellement créée.

Dans les entretiens, les témoins font - inconsciemment - écho à la double idéologie qui co-existait dans l'Union soviétique. D'un côté, on a les témoignages des familles qui ne transmettent plus leurs langues, de peur que leurs enfants soient discriminés dans les études, dans la carrière ou autrement. D'un autre côté, les informateurs soulignent avoir toujours entendu un discours égalitaire dans les endroits publics comme l'école et disent ne jamais se sentir obligés de renoncer à leur appartenance minoritaire. Pour illustration, voici l'extrait de l'entretien avec Ema (l'entretien n°6).

« Nas ne prinuždali no kak by russkij byl jazyk, vot... nas vseгда vobše to v škole učili čto my mnohonacionalnaja strana. Čto my raznyje narody, raznyje jazyky, raznyje kultury. Vot u nas daže byvali vot togda bylo u nas 15 respublik v našej strane vobše eto osnovnyh. A ne osnovnyh tam ješčo skoliko to bylo mnogo raznyh. Vot avtonomnyh i pročih. Vot. I kakto vse kultury tohda sčitalis kak eto skazať nacionalnyje tradicii, i tam tance, pesne, eto vsjo bylo vot - chočeš, poj na svojem jazyke. Vot daže u nas byli - nu vot ja ne znaju, pro češkij my ničego togda kak to ne govorili, vse znali, čto my polovina v klasse čečov tam. Nu, kak to - ne bylo problem. Vot tak by ja skazala. ne bylo s etim problem. Vot a to čto u nas byli tohda nacionalnyh kakich tech tipa prazdniki vot my mogli brať tam kulturu dopustim my predstavljajem ukrajinskuju respubliku. Tak my na ukrajinskom i pesni peli, v rode my kak

⁶⁰¹ Enquêteur: Et quand vous êtes née, vos parents parlaient avec vous en russe ou en tchèque?

Vika : Avec moi personnellement, ils parlaient le russe. Mais mon père parlait également le tchèque et ma mère le comprenait. S'ils voulaient se dire quelque chose en secret, que les enfants ne devaient pas comprendre, alors – mon père le disait en tchèque et ma mère le comprenait. Mais avec moi, ils ne parlaient jamais le tchèque. Quand je demandais à mon père : pourquoi tu ne m'apprends pas cette langue ? Il me répondait : nous vivons en Russie, parlez donc le russe. C'était comme ça

odivalis v ukrajinskije kostjomy, druhije tam dopustim Kazachstan, Kazachov, no vot kak to tak. »⁶⁰²

Ema nous transmet un discours officiel qui valorise notamment les apparences culturelles des minorités nationales et ethniques à l'Union soviétique. Ceci faisant, le discours réduit les identités nationales au niveau de traditions folkloriques en les limitant aux chants, aux danses et aux costumes. Cela permet à l'Etat de dissimuler sa politique linguistique qui tend vers le monolinguisme russe (voir le chapitre 5.2.). Par notre expérience de terrain, il nous semble que la stratégie n'a pas beaucoup évolué depuis. Les structures officielles comme la Maison des Nationalités de Kuban sont toujours orientées vers les activités réduisant les identités minoritaires aux apparences folkloriques.

On peut supposer que d'autres facteurs que ces deux décrits contribuent à l'affaiblissement des pratiques plurilingues au sein de la communauté tchèque de la région de Novorossiysk. Notamment l'évolution des stratégies matrimoniales (plus de mariages mixtes) et l'urbanisation (les couples s'installent en ville), la fermeture des écoles tchèques et d'autres structures minoritaires dans les années 1920, l'isolation de la communauté des autres locuteurs du tchèque. Nous avons développé les facteurs qui apparaissent dans les entretiens et qui influencent donc le plus – consciemment ou inconsciemment – la transmission du plurilinguisme dans les foyers aujourd'hui.

⁶⁰² « On ne nous obligeait pas à parler le russe... nous avons appris à l'école que nous étions un pays plurinational, de nations différentes, de langues différentes, de cultures différentes. A l'époque, il y avait dans notre pays 15 républiques de base. Et beaucoup d'autres statuts différents, autonomes et d'autres. Et toutes les cultures étaient considérées comme des traditions nationales, danses, chansons, tout cela a été – bon, si tu veux, chante dans ta langue. Bon, nous n'avons pas parlé du tchèque mais tou le monde savait que la moitié des enfants dans la classes étaient tchèques. Ce n'était pas un problème. Je le dirais comme ça, ce n'était pas un problème. Et il y avait beaucoup de fêtes nationales, nous avons pu prendre n'importe quelle culture – par exemple nous avons pu représenter la République d'Ukraine, alors, nous avons chanté en ukrainien, nous avons revêtu des costumes ukrainiens. D'autres enfants représentaient par exemple le Kazakhstan, c'était comme ça. »

9.3. Plurilinguisme et transmission du tchèque à l'état actuel

9.3.1. Valeurs symboliques du plurilinguisme

Malgré la disparition progressive du tchèque de la communication de tous les jours, il garde dans la société une valeur de reconnaissance. C'est la langue que l'on utilise de façon symbolique quand on rencontre un ami d'enfance ou un habitant du village. Les petites phrases tchèques sont là pour illustrer l'appartenance au même réseau :

« *Po celém životě, když se tak někdy potkáváme, to vždycky v nějakým rozhovoru, nějaký věty takový, nó a jak se máš, a co ty, nebo co ty tady děláš nebo ještě něco. To se jako vždycky uslyší.* »⁶⁰³ (Irina, l'entretien n°2)

Avec la même valeur symbolique, le tchèque peut être employé dans les familles. Comme dans le cas de Ludmila (l'entretien n°3), dont le frère aîné habite à Saint Pétersbourg. Il est habitué à parler russe et quand il téléphone à sa mère et à sa sœur, ils parlent russe. Mais pour évoquer les sentiments de complicité, des souvenirs d'enfance, il choisit de prononcer quelques phrases en tchèque.

« *No dycky když nám zvoní, s Novým rokem pozdravuje, tak von dycky nám počesky něco řekne a dycky nám něco zazpívá počesky ještě.* »⁶⁰⁴

De même que son frère, le fils de Ludmila, actuellement en service militaire, emploie symboliquement le tchèque dans ses communications téléphoniques avec la famille. Pour Ludmila, le passage en tchèque a une forte charge émotionnelle.

Ludmila: *Pravda, z armije někdy zvoní, a tak se mu stejská, vidimo. Da i von načíná mluvit počesky.*

Grand-mère: *Jak se máte, řekne.*

Ludmila: *Jo. I to mluví mně, povídá mě. Vot tak tak. My takhle, takhle. To vjso, vot mluví počesky. Mně tak prjam až na duše, ja neznaju. Oj, hospodě!*

Enquêteur: No je ti smutno, já vím.

Ludmila: *A hdyž von začne mluvit počesky, vsjo.*⁶⁰⁵

⁶⁰³ Toute la vie, quand nous nous rencontrons, dans une conversation, on dit toujours quelques phrases en tchèque : comment ça va, que fais-tu là ou autre. On peut l'entendre toujours.

⁶⁰⁴ Chaque fois qu'il nous appelle pour nous souhaiter une bonne année, il dit toujours quelque chose en tchèque et nous chante une petite chanson en tchèque.

Le tchèque reste conservé dans les comptines, des proverbes et dans les prières, compris également comme un héritage des grands-mères. Les Tchèques de Russie sont orthodoxes mais ils gardent l'habitude de fêter les fêtes importantes de l'année d'après le calendrier catholique et de dire les prières en tchèque, comme Youlia, fille de Halina (l'entretien n°1).

« Julja do sich por vot jesli u nejo gorje, molitsja, *ona molitsja v češskoj molitvoj. Ne russkoj. Do sich por babuška kak naučila jejo ona do sich por na češskoj molitve molitsja.* »⁶⁰⁶

Les „racines“ tchèques sont gardées aussi pour le choix des prénoms : Yan, Stanislava, Vladislav et pour la culture culinaire et les festivités.

Il est intéressant que les pratiques plurilingues soient aussi entourées de représentations partagées. C'est parce qu'on parlait plusieurs langues dans l'enfance, qu'on a plus de facilité à apprendre les langues (entretien de Sveta : je suis devenue prof d'allemand, Irina a étudié le français – nous avons des dons innés pour les langues) ou au moins on peut facilement réapprendre le tchèque (Alena : « ja jego slyšala, potomu mne jego legko vyucit » – *j'entendais parler en tchèque, c'est pour cela que je l'apprends facilement*).

Les informateurs manifestent aussi toujours une grande curiosité pour tout ce qui est tchèque et expriment un plaisir particulier à entendre la langue tchèque dans les médias ou pour y voir les images de la République tchèque que les vieilles générations n'ont jamais visitée, mais qu'ils prennent pour leur deuxième patrie.

« Utíkej, mámo, chvátej, tam pokazujou Prahu ! ... *Když ukazujou Prahu, dycky utíkáme, posloucháme. Vypošlechnout a podívat se, jak pravilno mluvit i choť svůj rodnej jazyk uslyšet.* »⁶⁰⁷ (Ludmila, l'entretien n°3)

605

- Ludmila: Il est vrai que mon fils appelle parfois de son service militaire. Je vois qu'il se languit de nous. Alors, il se met à parler en tchèque.
- Grand-mère: Il dit (en tchèque) : comment allez-vous ?
- Ludmila: Oui. Il s'adresse à moi. Il raconte ce qu'ils font là-bas. Et il dit tout en tchèque. Et moi, ça me touche jusqu'à mon âme ! Je ne sais pas comment le dire. Oh, mon Dieu !
- L'enquêteur: Oui, il te manque, je sais.
- Ludmila: Surtout quand il se met à parler en tchèque, c'est trop fort.

⁶⁰⁶ Jusqu'à aujourd'hui, Yulia fait comme cela : si elle a des difficultés, elle fait une prière en tchèque. Non pas en russe. Comme la grand-mère le lui a appris, elle le fait jusqu'à présent.

Ainsi, dans les représentations des parents, le tchèque reste avant tout une langue qui lie la famille aux ancêtres. D'ailleurs, il est très répandu dans ces familles de chercher des documents et des témoignages qui permettraient de compléter l'histoire familiale, même à l'aide des émissions télévisées (les entretiens n°5, 8). Car le tchèque a toujours une valeur symbolique, particulièrement là dans les familles où les parents actuels ont eu le contact avec le tchèque lors leur enfance. La situation n'est pas la même dans la plus jeune génération.

9.3.2. Transmission et non-transmission des langues dans les familles

Tous nos témoins viennent de familles appartenant à la communauté tchèque de la région de Novorossiysk. La langue tchèque fait partie de leur enfance, ils l'entendent à la maison ou chez les parents proches. D'après leur année de naissance, leur lieu de vie et les attitudes de leur famille, le bain linguistique reçu est plus ou moins intense. Ainsi, leurs répertoires verbaux sont très divers. Certains parlent couramment plusieurs langues, d'autres s'expriment seulement en russe.

Aujourd'hui, ils vivent tous en couples mixtes. Les époux parlent russe entre eux. La maîtrise partielle du tchèque par le conjoint non-tchèque est déclarée pour les couples plus âgés (les entretiens 1, 2, 4). Ce sont des familles qui vivent à Kirillovka, en présence des grands-parents parlant tchèque. C'est aussi dans ce milieu que le tchèque continue à être transmis – au moins partiellement – au foyer.

⁶⁰⁷ Maman, viens vite, on montre Prague à la télé ! ... Chaque fois qu'on montre Prague, nous nous dépêchons d'aller voir. Regarder et écouter comment il faut bien parler en tchèque et écouter sa langue maternelle.

Tableau n°23 : Transmission du tchèque au foyer

Couple n°	Parents	Lieu de vie	Enfants	Né(e) en	Transmission du tchèque au foyer / plurilinguisme précoce
1	Halina et Vladimir	Kirillovka	Yulia Katya Ilya	1976 1979 1991	OUI, par la grand-mère et un peu par le père
2	Irina et Alexandr	Kirillovka	Vladislav Alexey	1988 1990	OUI, par la mère (principe 1 personne/ 1 langue) et les grands-parents
3	Ludmila	Kirillovka	Yuriy	1988	OUI (après le divorce) – par la mère et les grands-parents
4	Sveta et Anatol	Kirillovka	Andrey Yulia	1987 1992	OUI pour Andrey – par la grand-mère
5	Olga et Leonid	Vladimirovka	Sonya	1995	NON
6	Ema et Dimitry	Kirillovka	Lena	1993	OUI, par l'arrière-grand-mère et un peu par la mère
7	Tanya et Boris	Kirillovka	Anna	1994	OUI, partiellement (grands-parents)
8	Svetlana et Igor	Novorossiysk	Natacha	1992	NON
9	Vika et Michal	Heyduk	Yan Denis	1996 2003	NON
10	Alena et Oleg	Kirillovka	Katya Yana	1995 2008	NON
11	Sonya et Alexej	Heyduk	Stanislava Evor	2003 2008 ?	NON

Le tableau montre que les enfants exposés au tchèque à la maison viennent de familles vivant à Kirillovka. Les parents sont nés entre 1950 – 1966 et appartiennent à une génération qui communique en tchèque avec ses parents et/ou grands-parents. Aussi, ils continuent à vivre à proximité de leurs parents et grands-parents après le mariage. Car comme toujours, un rôle important dans la transmission des pratiques plurilingues est accordé aux grands-parents, ou même des arrières grands-parents. Dans les couples 1 et 4, les stratégies ne sont pas explicites, le plurilinguisme est introduit par la présence de la grande-mère et disparaît à sa mort. Ceci est vrai aussi pour les cas où la transmission du tchèque est plus volontaire.

A la naissance de sa fille Lena, Ema (l'entretien n°6) vit dans la maison avec son mari et sa grand-mère, donc arrière grand-mère de sa fille. Les deux femmes collaborent afin de transmettre à Lena quelques bases de la langue tchèque.

- Enquêteur: *Eto kak by byl rozhovor meždu vami, mužom, babuškoj čo budete pytaťsja Lenu vospytyvat' na 2 jazykach ili prosto eto tak pošlo samo soboj, vy ob etom ne govorili, ne dumali..*
- Ema: *No... i my ob etom ne govorili sovsem prosto to bylo i bylo čo babuška hovorit počešski, ja staralas ne množko s Lenoj tože govorit' počešski, načinaješ čo to, ty rozumíš, co já povídám, tam? Čto to jej načínaju tam govorit'.*
- Enquêteur: *Vy govorili na 2 jazykach s nej? Vy govorili i porusski i počešski?*
- Ema: *Net. V osnovnom porusski, eto babuška počešski hovorit. No ja...*
- Enquêteur: *No kak by tože pytalís?*
- Ema: *Da. No chotelos čo by ona vsjo taki choť pomnila nemnožko češskij. Choť čo to ne množko ponimala.⁶⁰⁸*

L'arrière grand-mère décède quand Lena a six ans. Depuis, Ema ne s'adresse plus en tchèque à sa fille. D'une part, elle prend en considération sa scolarité en russe, d'autre part elle dit d'avoir du mal à parler tchèque toute seule, sans d'autres interlocuteurs dans la maison. Lena oublie tout.

Irina (l'entretien n°2), qui adore les langues et qui est seule à savoir vraiment profiter de ses acquis langagiers, prend également la décision délibérée de transmettre le tchèque. En en discutant avec son mari, ils optent pour le principe 1 langue, 1 personne.

- Irina: *Saša mi dokonce říkal, můj manžel, mluv k nim jen česky, rusky oni se vždycky naučí.*
- Enquêteur: *Jako Saša s tím přišel, s tou myšlenkou?*
- Irina: *Jako já jsem se u něj ptala, jestli mu to nebude vadit.⁶⁰⁹*

-
- Enquêteur: Vous en avez parlé avec votre mari et votre grand-mère, que vous alliez éduquer Lena en deux langues? Ou ça s'est passé spontanément, sans en parler, sans réfléchir?
- Ema : Euh... nous n'en avons pas parlé, c'était très simple, ma grand-mère parlait le tchèque et moi, je faisais l'effort de parler aussi un tchèque avec Lena. Tu commences une phrase, tu demandes : est-ce que tu comprends ce que je dis ?
- Enquêteur : Vous vous êtes adressée à elle en deux langues ? Vous lui avez parlé en russe et en tchèque ?
- Ema ; Non. J'ai surtout parlé en russe. C'est grand-mère qui parlait tchèque. Mais moi...
- Enquêteur : Vous avez essayé, aussi ?
- Ema : Oui. Je voulais qu'elle comprenne qu'elle comprenne au moins un peu le tchèque. Au moins un peu.
- ⁶⁰⁹ Irina: Sacha, mon mari, m'a même dit: parle leur seulement en tchèque, le russe, ils l'apprendront.

Irina demande également à ses parents de parler tchèque à ses deux fils. Les garçons développent un bilinguisme précoce mais, à l'entrée à l'école maternelle, ils rejettent le tchèque et refusent de le parler. Ils ne veulent pas se distinguer des enfants russophones.

Cinq ans plus tard, une association tchèque est fondée à Novorossiysk et l'Ambassade tchèque en Russie établit les contacts avec la communauté. Irina est la première à partir à un stage linguistique en République tchèque où elle découvre entre autres que ses fils pourraient faire ses études supérieures là-bas. Elle développe une nouvelle stratégie :

« Takže ... zase...můj jako takovej egoism možná, jako rodiče, jako matky, myslela jsem, jako ono to přišlo všechno najednou. Že ten UJOP v Poděbradech a tak. A tu češtinu - já myslím já jsem nesprávně udělala, že já jsem se tomu jako vzdala, přestala věnovat, já jsem přeci, já jsem to musela být upřímnější, tak jsem si řekla, že já musím děti svoje pokračovat, já je musím prostě učit. A já jsem cítila, že oni se nebudou učit jen se mnou. A potud já jsem si myslela : počkej, když zorganizuju nějakou školu a oni budou docházet do té skupiny, do třídy, nejní pravda, budou se učit, budou cítit nějakou zodpovědnost. A protože tam budou docházet jiný děti, tak to jako nebudou si jako cítit, že jsou nějaký takový opičky mezi beránky. »⁶¹⁰

Encouragée par l'attaché culturel tchèque, Irina organise une école le dimanche dans sa maison. C'est le noyau du futur club Materidouska qui devient ensuite le seul moyen de la transmission du tchèque dans les familles où les parents ne maîtrisent plus la langue.

Il faut placer l'histoire personnelle d'Irina dans le contexte socio-politique de l'espace post-communiste. Quand Irina parle de sa jeunesse, elle dit par rapport à l'utilité du tchèque : *« Prostě já jsem nic přínosného v životě z českého jazyka pro sebe neviděla. Pro mě to prostě byl mateřskej jazyk a hotovo. Ta propagace takových těch cizích jazyků a použití cizích jazyků*

Enquêteur : Alors, c'était l'idée de Sacha ?

Irina : Je lui ai demandé si le fait de parler aux enfants en tchèque ne le gênait pas.

⁶¹⁰ Alors.. c'était peut-être mon égoïsme personnel, en tant que parent, en tant que mère. Je me suis dit... tout est venu d'un seul coup. J'ai appris qu'il existait cet UJOP à Poděbrady. Et je me suis dit – je n'ai pas bien fait d'abandonner le tchèque. J'aurais dû être plus assidue, je dois continuer à apprendre le tchèque à mes enfants. Mais j'ai senti qu'ils n'allaient pas vouloir apprendre la langue juste avec moi. Et du coup, je me suis dit : et si j'organisais une petite école... Si mes enfants font parti d'un groupe, d'une classe, ils apprendront plus facilement, ils se sentiront plus responsables. Et s'il y a d'autres enfants, ils ne se sentiront plus comme des singes parmi les moutons.

UJOP – Institut d'études linguistiques et préparatoires. Il est spécialisé en accueil des étudiants étrangers souhaitant s'inscrire dans une université tchèque.

v životě, ta 70. léta, to nebylo ».⁶¹¹ Elle dit un peu plus loin la même chose pour le français qu'elle a étudié à l'université: « *já jsem vůbec měla problém s tou francouzštinou, protože ona se tady nepoužívala* »⁶¹². En Union soviétique, comme en Tchécoslovaquie communiste, apprendre des langues étrangères ne semble pas avoir trop d'utilité pratique. En Russie post-soviétique, les nouvelles opportunités font évoluer l'opinion publique. Dans le cadre de nos enquêtes, on voit des changements à deux vitesses. En République tchèque, la nouvelle perception des langues et de la mobilité arrive très vite après l'écroulement du communisme, comme nous avons pu voir dans le chapitre 7. Dans le milieu représenté par nos enquêtes sur le terrain russe, les représentations changent plus lentement et ne vont pas concerner la même génération.

L'évolution des opinions est bien perceptible dans l'entretien avec Alexey et Sonya (l'entretien n°11, les deux nés en 1977).

Enquêteur: *I putešestvovali vy mnoho, naprimer?*

Alexey: *Net, ja tolko v Polše byl v 15 let. V Polšu jezdil. No tohda zdes perestrojka byla i my otsuda tuda produkty vozili a tam vešči pokupali. To jest zdes ne bylo vešej, my pokupali zdes konservy, vezli v Polšu, prodávali, suda uže chorošo odety prijezžali. Ne radi zarabotat a prosto sjezdit', posmotret', menja otpravljali.*

Sonya: *K stati v Rossiji, ja vam mogu skazať, net takogo. Tolko sejčas pošla kultura o tom čtoby poputešestvovat', uznavať čtoto. Raňše togo ne bylo. Eto tolko vot let 5, naverno.*⁶¹³

⁶¹¹ Je ne voyais aucune utilité dans ma vie de connaître la langue tchèque. C'était simplement ma langue maternelle, voilà tout. Dans les années 70, on ne faisait pas de publicité aux langues étrangères, et on ne s'en servait pas dans sa vie.

⁶¹² J'ai eu beaucoup de mal avec le français, on ne l'utilisait pas ici.

⁶¹³ Enquêteur: Et vous avez beaucoup voyagé?

Alexey: Non, je suis allé seulement en Pologne quand j'avais 15 ans. C'était pendant la période de la Perestroïka. Nous emportions des aliments là-bas et nous rapportions des vêtements. Ca veut dire – il n'y avait pas de vêtements ici. Nous achetions des conserves, nous les emportions là-bas pour les vendre et nous revenions de là bien habillés. Mais on m'a amené en Pologne non pour travailler, mais pour visiter le pays, pour que je le voie.

Sonya: D'ailleurs, je peux vous dire qu'en Russie il n'existait pas de voyageurs. C'est seulement maintenant qu'on découvre les voyages. Avant, cela n'existait pas. C'est depuis 5 ans environs que cela existe.

La fille d'Alesey et de Sonya à 6 ans. Elle apprend l'anglais depuis l'âge de 4 ans, elle va au cours de tchèque depuis l'âge de 5 ans. L'initiation vient notamment de sa mère (et non pas du père, qui a des racines tchèques). La mère donne deux motivations principales pour l'apprentissage des langues. D'abord, les racines de la famille paternelle lui semblent intéressantes et elle aimerait les conserver. Mais surtout, elle trouve que sa fille a des dons pour les langues et elle s'imagine la préparer au métier d'interprète. Elle voit autour d'elle des exemples qui confirment son choix.

Enquêteur: A u vas perevodčik sejčas interesnaja profesija?

Alexey: Da.

Enquêteur: Raboty najti?

Sonya: *Ja dumaju, čto u nas gorod portovyj, eto ne problema. Nam raz znakomaja, ona iz Yeyska sama prijechala suda. A znajet francouzskij i anglickij, vyučilas zdes grečeckij i vot ona sejčas živjot na Kypre a prepadajot v universitete. Dostatečno molodaja devočka, jej let 25 naverno, vot tak.*⁶¹⁴

Dans cette nouvelle optique, le tchèque n'est plus vu comme la langue de la communauté locale, mais comme une langue européenne dont l'apprentissage s'inscrit dans l'acquisition des langues en général. Son avantage est d'être une langue qui a déjà une place dans l'histoire familiale et dont on peut facilement rencontrer les locuteurs. Grâce à des rapports privilégiés avec la République tchèque, son apprentissage permet également d'envisager des séjours dans le pays, des stages linguistiques, des bourses pour l'enseignement supérieur. Car si les parents ne voyagent pas beaucoup ou s'ils n'ont pas voyagé beaucoup jusqu'à présent, ils font un effort pour que leurs enfants puissent aller voir le pays dont la langue ils apprennent.

⁶¹⁴ Enquêteur: Et le métier d'interprète aujourd'hui, c'est intéressant ?

Alexey: Oui.

Enquêteur: On peut trouver du travail ?

Sonya: Je crois que ce n'est pas un problème car nous vivons dans un port. Une amie de Yeysk est venue ici. Elle parle le français et l'anglais et ici, elle a appris le grec. Maintenant, elle vit à Chypre et enseigne à l'université. Pourtant elle est jeune, elle n'a que 25 ans, je crois.

Tableau 24 : Projets professionnels et mobilité des élèves de Mateřídouška

Couple n°	Nom et l'âge de l'enfant au moment de l'entretien	Mobilité internationale pendant l'enfance	Projets professionnels / de mobilité
1	Ilya, 20 ans	----	Il veut faire des études supérieures à Prague.
2	Vladislav, 22 ans Alexey, 20 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Les deux vivent à Prague, où ils font des études supérieures.
3	Youriy, 22 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Il aurait voulu étudier en République tchèque. Il souhaite y faire un long séjour et y trouver une fiancée.
4	Youlia, 18 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Non communiqué
5	Sonya, 15 ans	Deux séjours avec les parents en Rép. tchèque, colonie de vacance en Rép. tchèque	Sa mère souhaite pour elle „une bonne éducation européenne“, par exemple à Prague.
6	Lena, 27 ans	----	Elle aimerait partir vivre en Rép. tchèque.
7	Anna, 16 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Anna souhaiterait faire des études en République tchèque. Sa mère préfère qu'elle y fasse un séjour d'un mois maximum et qu'elle fasse ses études à Novorossiysk.
8	Natacha, 17 ans	Séjour en Rép. tchèque et en Allemagne avec ses parents	Elle veut étudier les langues pour devenir interprète et vivre en Europe (Rép. tchèque, Allemagne ou Norvège).
9	Yan, 14 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Yan et sa mère souhaitent qu'il devienne interprète. Sa mère envisage aussi qu'il pourrait étudier en République tchèque.
10	Katia, 15 ans	Colonie de vacances en République tchèque	Elle veut étudier les Relations internationales et vivre en Angleterre.
11	Stanislava, 6 ans	-----	La mère souhaite que sa fille devienne interprète.

On remarque que les jeunes sont nombreux à être déjà partis en République tchèque. Parfois même l'enfant est la seule personne de la famille à avoir visité la République tchèque, comme par exemple Youri (l'entretien n°3). Ce que les parents n'ont pas pu s'offrir, ils l'offrent volontiers à leurs enfants. Un aspect est aussi important : voyager en famille peut être cher, par contre la colonie de vacances, co-organisée par l'association, est subventionnée et cette formule permet de n'envoyer que l'enfant.

Il est aussi intéressant de voir le nombre de familles dans lesquelles il existe des projets autour des métiers nécessitant la connaissance des langues ou des projets de mobilité. Les vœux sont tantôt exprimés par les parents, tantôt par les jeunes. C'est dans les familles où au moins un parent dit d'être attiré par les langues ou sentir des affinités pour un pays européen que les parents encouragent les enfants à faire leurs études universitaires à l'étranger (les entretiens n°2, 5, 9, 11). C'est une nouvelle stratégie qui est observable dans toute la société russe depuis 10 ans environ. Les statistiques montrent qu'entre 2004 et 2014, le nombre des étudiants russes dans les universités tchèques est multiplié par 10, de 450 à 4 500 personnes. Cet accroissement est expliqué par trois motifs principaux : le prestige de l'éducation européenne dans la société russe, le fait que les coûts d'études en République tchèque sont comparables ou même plus bas qu'en Russie (par rapport aux grandes universités de Moscou ou de Saint Petersburg) et le souhait des parents de protéger leurs enfants dans une situation politique et économique instable.

Parfois, il faut vraiment développer une stratégie afin de convaincre les jeunes de tenter un chemin original. Irina raconte comment elle négocie leurs études en République tchèque avec ses fils :

« Jako já jsem je, rozumíš, od roku 2001 já jsem je taklen jako to těsto na koblihy připravovala, já jsem je prostě pomalu vedla k tomu, co mi tadyklen zasedlo, že ty Poděbrady. ... já neskrývám, že jsem to chtěla, ale já jsem je k tomu nenutila. Prostě my jsme jim otevírali oči. A já jsem jim říkala, že prostě jestli se budou učit v Evropě, řekneme tak, tak prostě budou mít víc šancí - no prostě druhýma očima se budou dívat na svět. »⁶¹⁵

Dans son discours, Irina met sur un pied d'égalité la République tchèque et l'Europe. Par ailleurs, d'autres le font aussi (par exemple Olga – voir le tableau). Partir en République tchèque veut dire découvrir l'Europe, ses valeurs, sa culture. De façon pragmatique, cela signifie faire des études supérieures dans une université de bonne réputation et dans un milieu jugé plus sûr que les grandes villes russes. Pour Irina, c'est aussi le moyen de prendre la distance par rapport à sa langue et sa culture d'origine. Et c'est ce qu'elle souhaite faire découvrir à ses enfants. L'expérience de mobilité apporte non seulement la maîtrise d'une

⁶¹⁵ Tu sais, depuis 2001, je les ai préparés, doucement et patiemment, comme quand tu fais une pâte pour faire des beignets. Très lentement, je les amenais vers mon idée qu'ils pourraient étudier à Poděbrady. Je ne cache pas que c'était moi qui l'ai voulu. Mais je ne les ai pas obligés, non. Simplement, nous essayions de leur ouvrir les yeux. Et je leur disais : si vous étudiez en Europe, vous aurez plus de chances et vous verrez le monde différemment.

nouvelle langue et une formation de qualité dans une université européenne, mais surtout elle a une valeur symbolique. Par la découverte de l'Autre, on se découvre soi-même.

Cependant, plus nombreux sont les parents qui ont du mal à accepter que leurs enfants partent loin pour plusieurs années. Il ne s'agit pas seulement de partir à l'étranger. Dans ces familles, même les projets d'aller étudier à Moscou ou à Saint Petersburg font peur aux parents. Ils poursuivent la logique dans laquelle ils sont éduqués : il faut faire des études à proximité afin de rester en contact régulier avec la famille. Les jeunes ne sont pas jugés suffisamment mûrs pour se débrouiller seuls. Concernant les séjours à l'étranger, c'est donc la mobilité de courte durée (colonie de vacances, stage linguistique de 3-4 semaines) qui est encouragée dans la plupart des familles de nos enquêtes qui voient l'avenir de leurs enfants là où ils sont nés.

L'entretien avec Hala (l'entretien n°1), mère d'Ilya (20 ans) illustre les craintes des parents et montre la détermination de son fils. Dans cette famille, c'est le jeune homme qui souhaite partir.

Enquêteur : *A eto Ilya rešil v Čechiju pojechat' ili vy tak jemu govorili, chorošo bylo by tam učit'sja ?*

Halina: *Ja, čestno skazať, prjam by kak i ne chotela. Ja dumaju kak on tam i bez menja? On daže noski sebe posterat' ne možet. I odin on tam budet. A on net, pojedu. Net, pojedu. Ja choču posmotreť. On že ni razu ne byl. Deti vot jezdili, laher ili čto tam bylo, a jemu počemu to kak to ne polučilos. I on : mama, ja choču v Čechiju. Ja choču.⁶¹⁶*

La mobilité internationale des jeunes étant un élément relativement nouveau dans la vie des familles, il ne se négocie pas facilement. Il n'est simple ni pour les parents ni pour les enfants d'accepter le défi et d'aller vers l'inconnu. La curiosité se heurte à la crainte d'un mode de vie différente, au manque d'autonomie et d'expérience. Malgré la généreuse politique de bourses de la République tchèque, les départs ne sont pas aussi fréquents que l'on pourrait s'imaginer.

⁶¹⁶ Enquêteur: Et c'est Ilya qui a décidé de partir en Tchéquie ou vous lui avez dit qu'il serait bien d'étudier là-bas?

Halina: Moi, à vrai dire, je ne voulais pas qu'il y allât. Je me disais : que va-t-il y faire sans moi ? Il ne sait même pas laver ses chaussettes. Et il serait tout seul. Mais il a dit, non, j'irai. Je veux découvrir le pays. Il n'y est jamais allé auparavant. Les autres enfants y sont allés, pas lui. Et il m'a dit: maman, je veux aller en Tchéquie. Je le veux.

CHAPITRE 10

FAMILLE ET ECOLE

10.1. Relation des familles à l'éducation scolaire

10.1.1. Représentations de l'éducation scolaire

Sur 37 familles rencontrées lors des entretiens, une majeure partie pourrait se définir comme appartenant à différentes fractions des classes moyennes. Etant donné les différences de niveaux de vie dans les trois pays constituant notre terrain de recherche, nous ne cherchons pas à donner une définition économique de la classe moyenne. Nous la concevons plutôt en rapport au capital culturel, c'est-à-dire en nous focalisant sur des critères d'ordre plus culturel qu'économique. Car ce qui définit la classe moyenne, ce ne sont pas seulement les revenus mais aussi le prestige que leur donne leur métier et leur instruction. Nous constatons avec Van Zanten que « *c'est justement la dimension culturelle qui soude des classes moyennes dont la position et la légitimité sont étroitement liées au rapport qu'elles entretiennent avec la connaissance et l'expertise, à leurs valeurs culturelles, à leur dynamisme associatif et à leurs utopies politiques* » (Van Zanten, 2009 : 19)⁶¹⁷.

Plusieurs sociologues, notamment Pierre Bourdieu, se sont penchés sur la question de la réussite scolaire des élèves de classe moyenne. Il remarque que ce n'est pas le niveau matériel de la vie mais surtout le « niveau culturel global » (Bourdieu) de la famille qui influence de façon la plus prépondérante le rapport à la scolarité : « ... à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier, ce qui permet de conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle » (Bourdieu, 1966 : 326)⁶¹⁸. Egalement Jacqueline Billiez remarque que « *le niveau d'étude de la mère est fortement corrélé à la réussite et à l'échec scolaire* » (Billiez, 2011 : 212).⁶¹⁹ C'est donc la catégorie socio-

⁶¹⁷ VAN ZANTEN, Agnès, 2009. Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.

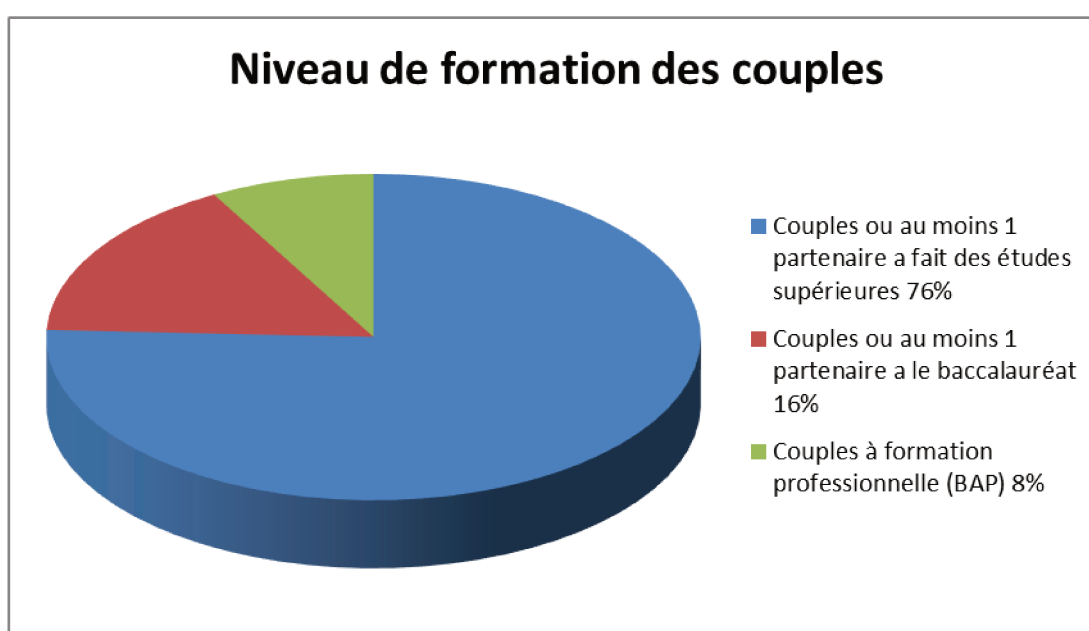
⁶¹⁸ BOURDIEU, Pierre, 1966. *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. In Revue française de sociologie, année 1966, 7-3, pp. 325-347.

⁶¹⁹ BILLIEZ, Jacqueline, 2011. Les pratiques plurilingues : *quelques leçons d'enquête*. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp.203-212.

professionnelle des parents et leur formation initiale qui semble être déterminante pour le type de relation que la famille entretient à la scolarité.

Ainsi, pour situer notre étude, nous prenons en considération non seulement les contextes géopolitiques mais également les positions sociales et professionnelles des parents. Nous pouvons constater que les couples enquêtés sont majoritairement diplômés de l'enseignement supérieur et que seulement dans 8% des couples aucun conjoint n'a le baccalauréat.

FIGURE 7 : Niveau de formation des couples



L'ensemble des couples en France appartient à la 1^{ère} catégorie et on y trouve beaucoup de cadres supérieurs et d'autres emplois appartenant aux classes moyennes supérieures, voire aux élites (voir les tableaux n° 13 et 14, chap.7). En Russie et surtout en Croatie, les statuts des informateurs sont plus diversifiés, avec une portion de couples ouvriers et agriculteurs. Ces communautés, issues de l'ancienne colonisation agricole, sont aujourd'hui en grande partie urbanisées et perdent les traits de la ruralité. Dans nos enquêtes, on trouve majoritairement des témoins qui occupent des postes dans l'enseignement ou dans les institutions culturelles et qui appartiennent à l'intelligentsia locale. A noter que l'appartenance aux « classes moyennes » est revendiquée par les témoins eux-mêmes.

(Jiřina, Končenice / Croatie/, l'entretien n°10)

Moji rodiče byli, jak bych to řekla, obdělávali zemi, byli sedláci. Oni potom ani nijak neinzistovali na tom. Já když jsem dokončila střední školu, tak jsem jenom říkala, já nechci jít nikam do Záhřebu, z domova, mně je tak hezky doma. ... Pořád jsem si myslela, v té době to ještě bylo - se střední školou nebyl problém ani za práci, ani nic. ... Já jsem si jako pořád říkala, mně to stačí. Manžel měl horší zase situaci v rodině, jeho rodiče se rozvedli. ... Tak jako taky, zakončil tu mechanickou střední, to že mu stačí, aby něco dělal. To co má rád. Takže ho to na fakultu žádnou netáhlo, a tak jsem zůstali tak. Ty střední klasy nějaký.⁶²⁰

Jiřina qui se définit en tant que membre de la classe moyenne, retrace en même temps l'évolution de la population rurale : si ses parents étaient paysans, elle et son mari ne mènent plus ce mode de vie. Elle est plus instruite que ses parents. Les deux conjoints ont un baccalauréat. Jiřina estime que ce niveau de formation fut suffisant lors de sa jeunesse mais elle insinue aussi que ce n'est plus le cas. Elle le dit ouvertement quelques instants plus tard dans l'entretien : elle est persuadée que pour bien gagner leur vie, ses enfants doivent avoir fait des études universitaires.

(Jiřina, Končenice / Croatie/, l'entretien n°10)

I k tomu je vedeme, pořád jim to jako říkáme. Počítejte si s tím, že dnes opravdu je to zapotřebí mít tu školu vysokou nějakou. Tak ať si to děti zafixují, že. Aby neřekly potom, já mám dost školy, víc nechci dál⁶²¹.

L'attention portée à la scolarité des enfants, envisagée comme un moyen important de leur future réussite professionnelle, est commune pour l'ensemble des couples interviewés. Pour Pierre Bourdieu, il s'agit d'une stratégie qui permet aux familles de perpétuer leur statut social. Associer l'éducation scolaire à cette « stratégie de reproduction » est d'après Bourdieu un trait caractéristique des familles de l'intelligentsia : « Elles investissent d'autant plus dans

⁶²⁰ Mes parents étaient, comment dire, des paysans. Ils ont travaillé la terre. Ils ne tenaient pas à ce que je fasse des études. Quand j'ai passé mon bac, je n'arrêtais pas à répéter : je ne veux pas aller à Zagreb, je me plais ici. J'ai pensé – et dans ce temps-là, c'était vrai, le bac me suffit pour trouver du travail. Je me disais toujours ça me suffit comme ça. Quant à mon mari, ce n'était pas simple dans sa famille. Ses parents ont divorcé. Alors comme moi, il a passé son bac technique et puis il s'est dit que c'était suffisant pour faire un travail qui lui plait. Lui non plus, il n'avait pas envie d'aller à l'université. Nous sommes donc restés ici. Les classes moyennes, quoi.

⁶²¹ Nous leur disons tout le temps : sachez qu'aujourd'hui, il est nécessaire de faire des études universitaires. Il faut qu'ils le retiennent pour qu'ils ne nous disent pas plus tard je n'ai pas envie d'étudier.

l'éducation scolaire que leur capital culturel est plus important et que le poids relatif de leur capital culturel par rapport à leur capital économique est plus grand et aussi que les autres stratégies de reproduction (notamment les stratégies successorales visant à la transmission directe du capital économique) sont moins efficaces ou moins rentables relativement ».

Aussi dans nos enquêtes, les parents soutiennent cette visée. Jitka (l'entretien 1, France) s'exprime nettement en faveur des titres scolaires qui représentent pour elle la valeur suprême :

... [s manželem] jsme se dohodli, že jediný, co dcerám dáme, to je dobrý vzdělání. A víc od nás bohužel nemůžou čekat, protože tím se jako vyčerpáme finančně. Tak my jsme si dali ty... prostě nebudou mít barák, žádná z nich, ale budou mít vzdělání. To jako si myslím, že to je dobrý, ne⁶²².

A travers les trois pays, les parents s'entendent sur le même principe : avoir la bonne formation, c'est essentiel pour l'avenir de nos enfants. Mais comment les aider à réussir ?

10.1.2. Construction du capital culturel

D'après Van Zanten⁶²³, les familles des classes moyennes font un vrai effort pour créer un milieu favorisant la réussite scolaire. Dans nos enquêtes, la valorisation de l'éducation scolaire se reflète dans trois domaines : soin porté au choix de l'école, suivi du travail scolaire, pédagogisation des loisirs.

La valorisation de l'éducation scolaire se traduit tout d'abord par l'attention portée au choix de l'école dans laquelle les enfants effectuent leur scolarité. Particulièrement en France, l'analyse des enquêtes montre que les familles de notre échantillon oscillent entre l'enseignement public et privé, par rapport à la notoriété de l'école. 50 % de couples enquêtés en France ont opté pour l'enseignement privé, au moins pour une partie du parcours scolaire

⁶²² Nous nous sommes mis d'accord avec mon mari sur un point : la seule chose que nous offrirons à nos filles, ce sera une bonne éducation scolaire. Ils n'obtiendront rien de plus car, malheureusement, ceci nous épuisera financièrement. Autrement dit, nous ne leur construirons pas de maisons ni rien d'autre. Mais elles auront une bonne éducation scolaire, ce n'est déjà pas mal, non ?

⁶²³ VAN ZANTEN, Agnès, 2009. Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.

de leurs enfants afin de leur assurer une scolarité jugée plus adaptée à la personnalité de l'enfant. Le pourcentage est moins élevé en Russie, mais les entretiens révèlent aussi que les parents cherchent, en dépit de la distance et des coûts, à trouver pour leurs enfants un enseignement plus performant, dans le public ou le privé, comme Vika, la mère de Yan et Denis (Russie, l'entretien n° 9) :

*Da, vot že svažu - možno bylo, tam rjedom u nas škola jest, no vot my vybrali školu nu s bolee silnym uklonom i vot vožu každyj deň tuda i obratno. V gorod, liš by zanimaljsa.*⁶²⁴

Egalement à Daruvar (Croatie)⁶²⁵, l'école n'est pas choisie par rapport à la proximité mais par rapport à son orientation. La distance n'est pas un obstacle pour assurer la formation envisagée aux enfants.

Elenka (Croatie, l'entretien n°2)

*.. jako to bylo normální, že půjdou do český školy, i když u nás tam v blízkosti je vystavěná nová škola. Měli by to, řekněme, 5 minut do školy. No ale – oni musí takhle přes město sem, na tudle stranu. Ale nikdy jsme o tom neuvažovali, že možná dát je do chorvatský školy.*⁶²⁶

Un autre domaine où la valeur de l'éducation scolaire est bien perceptible, c'est le suivi du travail scolaire. Les parents s'y investissent fortement, souvent avec un partage des tâches par rapport aux compétences de chaque parent dans diverses matières scolaires ou dans la langue de scolarisation. En Russie, le souci d'assurer de bons résultats scolaires est à l'origine d'un vaste mouvement de « marchandisation de l'éducation », notamment par le biais des tutorats privés que les élèves fréquentent massivement, plus particulièrement dans les classes qui précèdent le baccalauréat (10^e, 11^e). Les cours à l'école n'étant pas jugés suffisamment approfondis pour préparer les élèves aux concours d'entrée à l'université, les parents sont prêts à payer cher les cours particuliers spécialisés, ce qui est le cas aussi parmi les familles de l'enquête.

⁶²⁴ Bien sûr que je l'amène (en ville). Il y a une école à côté de chez nous mais nous préférons de l'amener en ville, dans une école plus performante pour qu'il travaille plus.

⁶²⁵ Cependant, en milieu rural croate, la proximité et les transports scolaires déterminent le plus souvent l'inscription des élèves. Mais là aussi, si les conditions matérielles sont favorables, les parents préfèrent l'orientation de l'école à la distance.

⁶²⁶ Ca allait de soi que les enfants aillent à l'école tchèque. Même si une toute nouvelle école a été construite à côté de chez nous. En 5 minutes, ils seraient à l'école. Maintenant, ils doivent traverser toute la ville. Mais il n'y a pas de question qu'ils aillent à cette école croate.

En fait, dans les trois pays, les parents ne comptent pas seulement sur l'école. Ils se considèrent co-responsables de la formation de leurs enfants et prennent pour ordinaire d'y ajouter leur part de responsabilité :

Kateřina (France, l'entretien n° 5)

Je část, kterou mi dodá škola, je taky část, o kterou se postarám já jako rodič... přece záleží na mě, jestli já se rozhodnu vzít je do divadla, vzít je do muzea, dodat jim tu další výchovu ⁶²⁷.

Les activités de loisirs font partie de cette formation extrascolaire. Très souvent, les parents mentionnent des activités sportives et l'éducation musicale, qui sont les loisirs les plus populaires dans les trois pays. Malgré la banalité apparente de ces activités, l'enjeu dépasse un simple passe-temps, comme le remarque aussi Van Zanten en parlant de la pédagogisation des loisirs : « Les activités sportives font aussi partie pour beaucoup de parents de cette « éducation totale » et participent, comme les activités culturelles, à la *constitution d'habitus de classe*. » (Van Zanten, 2009 : 110)⁶²⁸. C'est en fait dans cette perspective du développement personnel, que ce soit pour épanouir les enfants ou pour les rendre plus performants sur le marché du travail, que les parents se tournent vers les institutions éducatives diasporiques. Leurs attentes sont définies avant tout dans le domaine des savoir-faire langagiers mais non exclusivement.

10.2. Du bilinguisme d'usage au bilinguisme scolaire

De nombreux chercheurs (Billiez, Hélot, Tabouret-Keller, Dahlet et d'autres) font observer que les pratiques plurilingues ne font pas l'objet d'un traitement égal dans la société et encore moins dans les institutions éducatives. Christine Hélot rappelle le concept du « marché linguistique » introduit par Pierre Bourdieu. Il lui semble « éclairant quant à la façon de concevoir le rôle des politiques linguistiques traditionnelles des Etats-Nations : il montre clairement que ces politiques aboutissent entre autres à la création de hiérarchies entre les langues et entre les variétés de langues, hiérarchies qui entraînent à leur tour des

⁶²⁷ Une partie de l'éducation est assurée par l'école. Mais il y aussi une partie qui serait à ma charge. Il ne dépend que de moi si je l'amène au théâtre, au musée, si je complète leur éducation...

⁶²⁸ VAN ZANTEN, Agnès, 2009. Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF

inégalités entre leurs locuteurs » (Hélot, 2007 : 166)⁶²⁹. C'est également Pierre Bourdieu qui a mis en évidence le rôle prépondérant de l'institution scolaire dans le processus de la légitimation d'une langue dans une société. C'est d'elle dont dépend « la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique » (Bourdieu, 1982 : 46)⁶³⁰. De ce point de vue, inclure une langue minoritaire (en l'occurrence le tchèque) dans le parcours scolaire de l'enfant est un pas logique dans la valorisation de son bi-/plurilinguisme.

Pour Tabouret-Keller (2000), la principale inégalité observée dans les situations du bi-plurilinguisme est aussi en rapport avec la scolarisation. Elle consisterait en manque d'accès à l'écrit pour la grande partie de la population bi-/plurilingue. Tabouret-Keller constate que les pratiques plurilingues sont largement répandues dans le monde entier mais aussi que cette pratique se limite très souvent à des situations de la communication orale, sans donner accès à la (pluri-)littéracie. Pour cela, elle propose de distinguer « les bi- et plurilinguismes scolaires, *en fin de compte fondés sur l'écriture, des bi- et plurilinguismes d'usage, fondés sur l'oral* » (Tabouret-Keller, 2000 : 2)⁶³¹. L'enjeu est important, étant donné la position de l'écrit dans nos sociétés et le rôle que le langage joue dans le développement cognitif des individus d'après les psychologues. Dans une perspective socioconstructiviste, chaque apprentissage suppose des outils parmi lesquels le langage et l'écrit trouvent une place importante. Ces derniers étant des produits culturels, ils véhiculent les schèmes de pensée et les valeurs de la société.

Dans nos enquêtes, les parents font également remarquer cette dichotomie entre une langue (ou une variation de langue) utilisée à l'oral au foyer et l'usage et le pouvoir de la langue légitimée par l'institution scolaire. Ainsi, Michala (l'entretien 2, France) fait une réflexion sur la perspective que la scolarisation en tchèque, c'est-à-dire en langue minoritaire en France, pourrait apporter :

Myslím si, že právě ta česká škola těm dětem nebo ta čeština najednou má... smysl. Větší smysl než jenom to, že já tam na ně něco česky mluvím prostě doma, kolem hraček a kolem knížky ... Pokud to dítě jenom teda mluví s maminkou, tak jak tady třeba jakýkoliv dítě

⁶²⁹ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

⁶³⁰ BOURDIEU, Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

⁶³¹ TABOURET-KELLER, Andrée, 2000. Le caractère inégalitaire des bilinguismes et des plurilinguismes. In *Education et sociétés plurilingues*, n° 8, pp.1-6.

mluví arabsky s maminkou, ale už k tomu nemá tu školní výchovu, tak je to jakási – prostě ta jeho maminka přišla z Alžírsko, mluvilo se arabsky, ale já jsem Francouz, přemýšlím francouzsky, studuju ve francouzštině a pracuju ve francouzštině.⁶³²

Ce que souligne Michala, c'est justement la dimension culturelle du langage dans le processus d'apprentissage et de socialisation. Pour elle, le bi-/plurilinguisme limité exclusivement à l'usage oral dans le milieu privé est en fait un bi-/plurilinguisme transitoire qui aboutit à l'acceptation d'une nouvelle identité culturelle, formée par les valeurs de la société dominante qui organise l'éducation scolaire. C'est la scolarisation en deux langues – cultures qui apporterait des perspectives nouvelles et justifierait le plurilinguisme familial.

10.2.1. Du parler vernaculaire à la langue-culture reconnue

10.2.1.1. Modèles des parlers

Si l'institution éducative est le haut lieu de la légitimation d'une langue, elle est naturellement également le lieu où la « bonne » langue devrait être modélisée. Le milieu scolaire peut alors être perçu comme un lieu qui met en œuvre des modèles du « bon usage » des langues que l'on s'approprie. Lors de nos enquêtes, Irina (Russie, l'entretien 2)⁶³³ met en avant une opposition dans sa relation aux langues qu'elle emploie au travail en tant que guide touristique, face aux groupes des visiteurs étrangers. Tandis qu'elle éprouve de la réticence à leur parler tchèque, acquis au foyer, elle se sent à l'aise en français, appris à l'université. Le prestige du milieu institutionnel garantit pour elle la maîtrise du „bon“ français que l'on peut utiliser dans les situations formelles : « Já jsem ve francouzštině takovej blok neměla, protože

⁶³² Je pense que pour les enfants, l'école tchèque... ou plutôt le tchèque a tout un coup un sens. Il a plus de sens que dans la situation, ou moi, je parle tchèque à la maison, quand on joue, quand on regarde un livre... Si l'on se limite à la communication orale entre l'enfant et maman, alors – n'importe quel enfant ici parle arabe avec sa mère, mais si l'éducation scolaire ne suit pas, ça reste seulement... Maman est arrivée d'Algérie, on a parlé arabe, mais moi, je suis Français, je pense en français, j'étudie en français et je travaille en français.

⁶³³ Née dans une famille tchèque à Kirillovka (Novorossiisk), elle est scolarisée en russe et étudie le français et l'allemand à l'université.

já jsem se jistě od začátku správně učila. »⁶³⁴ Alors, bien qu'elle communique plus spontanément en tchèque qu'en français, elle juge inadéquat sa façon de s'exprimer.

Louise Dabène (1994) introduit le concept du parler vernaculaire pour désigner « la forme de parler utilisée à la maison et au sein du groupe de pairs local ». Il n'est généralement pas identique à la langue normée « *inculquée par l'école* » (Dabène, 1994 : 19)⁶³⁵ qui est non seulement le véhicule des savoirs scolaires mais aussi la langue de la communication officielle et formelle. Mais il peut également varier d'un groupe de locuteurs à l'autre, bien que ceux-ci se désignent comme étant des locuteurs de la même langue. Cette question semble préoccuper particulièrement les parents en Russie et dans le milieu croate, c'est-à-dire dans les diasporas anciennes. Ils ont tendance à souligner une portée locale de leur parler vernaculaire diasporique qui serait un « patois », marqué par les archaïsmes et les emprunts des langues environnantes. Ils déclarent avoir perdu « la bonne langue ».

Sanja et Darko (Croatie, l'entretien n° 11)

Sanja: ...nemáme baš ten správněj českěj jazyk. Víte, my to máme jako pomíchaný.

Son mari : *My jsme se asimilovali už trošku. Ztratili jsme svý pravý akcenty, víte.*⁶³⁶

Pour les mêmes raisons, Irina (Russie) s'interroge sur sa capacité à transmettre le tchèque à ses enfants. Etant donné que la communauté locale des locuteurs du tchèque est en voie de disparition, Irina exprime très fortement ses craintes de transmettre aux enfants une variété de langue qui n'aurait bientôt plus de locuteurs : « *Já jsem se toho obávala, že já je naučím tu češtinu, kterou už nikdo nemluví* »⁶³⁷. Dans le contexte de la diaspora tchèque en Russie, le tchèque est vu comme une langue que l'on va utiliser surtout avec les locuteurs nés en République tchèque, dans les relations transnationales. L'apprentissage scolaire, avec un enseignant venant de la République tchèque, semble à Irina le meilleur moyen d'assurer la transmission d'un parler approprié à cet objectif. Ce qui lui tient à cœur, ce n'est pas tellement la langue normée mais le modèle du parler contemporain.

⁶³⁴ Je n'ai jamais bloqué en français de même façon qu'en tchèque car j'étais sûre d'apprendre dès le début le français correct.

⁶³⁵ DABENE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

⁶³⁶ Sanja : Nous n'avons pas la langue tchèque correcte. Vous savez, nous mélangeons les langues.

Son mari : Nous nous sommes déjà un peu assimilés. Nous avons perdu nos vrais accents, vous savez.

⁶³⁷ J'ai eu peur de leur (à mes enfants) apprendre le tchèque que plus personne ne parle.

Egalement en France, l'expression langagière est au cœur des propos des témoins. Le milieu scolaire peut être perçu comme un lieu où on fait varier les situations de communication et démontre la diversité des fonctions du langage. Cette vision apparaît aussi dans les entretiens effectués avec les familles où les deux parents sont Tchèques et qui sont arrivées en France récemment. Si, d'un côté, les parents sont contents que les enfants s'approprient une nouvelle langue, ils n'en sont pas moins persuadés que l'enfant doit continuer à s'épanouir en langue tchèque. La maîtrise de la langue et l'appartenance nationale sont associées, comme c'est la tradition dans les pays tchèques depuis la constitution de la nation moderne.

Eva (France, l'entretien n° 13)

*No a taky chci, aby teda když mám děti jsouce Čechy, aby nebyli hotentoti, ale uměli česky, že jo. Aby uměli hezky mluvit, aby měli prostě opravdu tu slovní zásobu, tu bohatost jazyka.*⁶³⁸

Pour certaines « mères transplantées », comme Martina (l'entretien 7, France) le défi de l'éducation plurilingue ne consiste pas en un input hybride, partagé entre deux langues familiales mais par le fait que c'est seulement l'une de ces langues qui, par le biais de la scolarisation, serait développée et apprise pour être maniée dans des situations de communication diverses. La langue minoritaire serait utilisée dans le même type de discours.

Martina (France, l'entretien n° 7)

*Já jsem nikdy neměla tendenci sklouzávat k francouzštině, ale měla jsem spíš tendenci a mám dosud tendenci používat takový ten velice jednoduchý jazyk (smích) ... Tak nějak ty věty a slova, které se pořád opakují ... jako teďka připravujeme večeři, potom něco uděláme ... »*⁶³⁹

Martina évoque le caractère restreint et répétitif d'une communication quotidienne entre parents et enfants où l'on se limite à commenter les faits de tous les jours. Le cadre ne se prête pas au développement de concepts abstraits et d'expressions nuancées. Cette différence fondamentale entre l'usage des langues au domicile et à l'école est également rappelée par

⁶³⁸ Et aussi, je veux que mes enfants, étant Tchèques, parlent le tchèque. Qu'ils parlent joliment, qu'ils aient un vocabulaire riche, une langue riche.

⁶³⁹ Je n'ai jamais eu tendance de passer au français, mais j'ai toujours eu tendance (et je l'ai toujours) d'employer une langue simple... répéter les mêmes phrases, les mêmes mots... ce n'est qu'une langue simple comme maintenant nous préparons le dîner, ensuite nous ferons autre chose...

Christine Hélot quand elle dit : « à la maison, la langue sert à communiquer dans des situations plus ou moins familières, elle est contextualisée et concrète ; à l'école, la langue sert principalement à apprendre, elle est souvent décontextualisée et abstraite » (Hélot, 2007 : 43)⁶⁴⁰. La scolarisation qui inclut la langue minoritaire remplirait alors deux fonctions : elle donne des modèles diversifiés de la communication en langue non dominante mais permettrait aussi de dépasser une approche mono-culturelle de l'apprentissage et de l'acculturation. Martina (l'entretien 7, France) est sur ce point d'accord avec Michala (l'entretien 2, France) que nous avons citée plus haut.

Martina (l'entretien n° 7, France)

*Je to vlastně i z toho důvodu, že se jim otevře takový nějaký jiný obzor, takový nějaký jiný okno zase jinam, že to není jenom francouzská kultura, francouzská metoda učení. Prostě nejsou jenom tady v té francouzské škole a konec*⁶⁴¹.

L'attention portée à la démarche inter-culturelle est dans les entretiens plus explicitement associée au développement de la littéracie.

10.2.1.2. Plurilittéracie

En France et en Croatie, les familles disent être bien équipées en livres de jeunesse dans toutes les langues de la famille. Généralement, le premier contact des enfants avec le monde livresque est effectué de façon dominante en tchèque. En Croatie, les parents soulignent que les livres de jeunesse tchèques (ainsi que d'autres supports tels que les dessins animés) ont en fait une très bonne réputation et sont considérés de meilleure qualité que la production locale. En France, les mères tchèques expliquent qu'elles passent plus de temps avec les enfants que le père et qu'elles préfèrent, pour les raisons évoquées dans le chapitre 7, s'adresser à eux en tchèque. Les pratiques littéraciques de ces mères deviennent davantage plurilingues avec la scolarisation de l'enfant, que ce soit à leur initiative (comme par exemple Michaela), afin de répondre à la demande de l'enfant ou suite aux conseils des enseignants (comme Pavla).

⁶⁴⁰ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

⁶⁴¹ C'est aussi à cause du fait qu'un nouvel horizon s'ouvrira à eux, une nouvelle fenêtre... ce ne sera pas seulement la culture française, la méthode d'apprentissage française. Simplement, ils ne seront pas seulement ici, à l'école française et point.

Michala (l'entretien n° 2, France)

Oni mají takovou, jako že si můžou vypůjčit knížky ve školce. No a tím že jako manžel pracuje docela do noci, tak já jsem s nima jednu dobu bývala večer hodně sama. Tak po mně chtěli třeba knížku, kterou si vybrali ve škole, ve školce přečíst. A ta knížka byla ve francouzštině. A to si pamatuji, tohle byl hodně velký zlom. Protože dřív, když jsem četla pohádky jenom česky – prostě Krtečka a pohádky, který byly pro malý děti. Když měli čtení, tak to bylo česky. No a vlastně od té doby, co je Viktor ve školce, tak se do toho začlenily prostě francouzský pohádky⁶⁴².

Pavlina (l'entretien n°10, France)

... když je paní učitelka málo přísná, řekne nám, mluvte s ním česky, ale tahleta byla velmi přísná a říkala, musíte s ním mluvit francousky, neumí nic a bude mu to chybět. ... No a tak jsme s ním začali číst francouzský knížky⁶⁴³.

Ainsi, la scolarisation des enfants fait davantage varier les pratiques littéraires au sein des familles. Les parents se disent plus enclins à employer plusieurs langues lors des moments de lecture et faire évoluer leurs habitudes. Mais même s'ils soutiennent volontairement les activités qui mettent l'enfant plus à l'aise avec les supports écrits dans diverses langues, les parents estiment qu'ils pourraient difficilement réussir eux-mêmes à apprendre aux enfants à lire et à écrire. En revanche, la scolarisation en tchèque, même dans le parcours complémentaire, permet de trouver un temps régulier pour l'apprentissage de ces deux savoir-faire dans cette langue qui est minoritaire dans le pays de séjour. Egalement, le processus d'apprentissage est géré par une personne expérimentée dans le domaine.

Sněžana et Slávek (Croatie, l'entretien n° 12)

Kdyby škola nebyla – vypravovali bysme. Ale za psaní? Těžko, bylo by málo času⁶⁴⁴.

⁶⁴² Mes enfants peuvent emprunter les livres à la maternelle. Et puisque mon mari travaille tard, je suis seule avec eux le soir. Et ils me demandent de leur lire le livre qu'ils ont amené de l'école. En français. Et je me souviens, c'était une grande rupture. Parce qu'avant, je ne leur lisais qu'en tchèque – les histoires de la petite Taupe et d'autres contes pour les tous petits. Mais depuis que mon fils Viktor va à l'école, nous lisons aussi en français.

⁶⁴³ Quand la maîtresse est peu sévère, elle nous dit : parlez-lui en tchèque. Mais celle-ci était très sévère et nous disait : vous devez lui parler en français, il ne connaît rien et cela va lui manquer. Alors, nous avons commencé à lui lire des livres en français.

⁶⁴⁴ Si l'école (tchèque) n'existait pas – nous parlerions. Mais écrire ? Difficilement, on n'aurait pas le temps.

Jitka (France, l'entretien n° 1)

Chci, aby se naučila číst a psát, s tím, že to může dělat s osobami, které jsou k tomu profesionálně určené. Já bych ji to samozřejmě mohla učit doma, ale tu kvalitu výuky bych určitě neměla takovou, nehledě na to, že to teď má 4 hod. týdně, i když v sobotu. A i kdybych já sebevíc chtěla, my bychom ty 4 hodiny týdně dohromady nedali⁶⁴⁵.

En termes d'épanouissement personnel, les parents considèrent que l'acquisition du code écrit ouvre aux enfants la porte vers un autre monde conceptuel. Pour Michala (France, l'entretien 2), les pratiques littéraires en deux langues poussent les enfants à mieux comprendre la spécificité de chaque culture respective.

Michala (France, l'entretien n° 2)

Ale tím, že prostě existuje česká instituce, tak oni prostě půjdou i v tom přemýšlení dál. Ta mentalita pro ně bude lehčí pochopit. Protože pokud budou schopni číst... Pokud oni mají paralelně tu výchovu ve dvou jazycích, tak jim to otvírá spoustu dveří a hlavně si myslím, že tu českou kulturu pochopí mnohem líp, než kdyby měli jenom to mluvený slovo...⁶⁴⁶

En Croatie, Darko (l'entretien 7) ressent le double ancrage de tous ceux qui peuvent être scolarisés dans une langue différente de la langue officielle de leur pays. Parce que les deux langues sont intériorisées par la scolarité, on s'identifie facilement avec les pays et on s'enrichit.

Darko (Croatie, l'entretien n° 7)

A prostě takový lidi, kteří šli do cizí školy, tak jako by měli dva státy. Nemám občanku a stát, jak bych to ještě řekl, prostě cítím, jak kdybych měl⁶⁴⁷.

⁶⁴⁵ Je veux qu'elle apprenne à lire et à écrire. De plus, elle peut le faire avec des professionnels. Je pourrais lui apprendre à lire et à écrire à la maison, mais je n'aurais pas la même qualité d'enseignement. Et aussi, maintenant, elle a tchèque 4 heures par semaines, même si c'est un samedi. Je pourrais le vouloir au plus fort, je ne trouverais jamais ces 4 heures à la maison.

⁶⁴⁶ Mais puisqu'il y a une institution tchèque, ils avanceront dans la réflexion. Ils auront moins de mal à comprendre la mentalité tchèque. Parce que s'ils sont capables de lire... Si une éducation parallèle existe en deux langues, ça leur ouvre beaucoup de portes et surtout, ils saisiront la culture tchèque beaucoup plus qu'avec juste l'oral.

⁶⁴⁷ Tout simplement, les gens qui ont fréquenté une école étrangère, c'est comme s'ils avaient deux patries. Je n'ai pas la carte d'identité, je ne suis pas le citoyen mais – comment dirais-je – je me sens comme si je l'étais.

Ainsi, grâce à l'éducation scolaire, les pratiques plurilingues au domicile qui pourraient limiter l'une des langues au simple parler vernaculaire, deviennent pour les témoins un point de départ de la construction d'une identité plurielle, basée sur la compréhension de langues-cultures autonomes et respectées, bien qu'elles puissent rester hiérarchisées dans les représentations partagées et maîtrisées à géométrie variable.

Si la plurilittéracie est envisagée dans les entretiens comme un accès privilégié à la culture de l'Autre, un instrument de développement de la compétence pluriculturelle, elle est encore davantage mise en relation avec le monde du travail. Comme le remarque Christine Barré-de Miniac, « *l'offre de qualification et la demande de qualification (les deux processus mutualisant leurs effets) conduisent à modifier l'organisation du travail, notamment du point de vue de la quantité et de la qualité des écrits à traiter et à produire. L'écrit au travail devient omniprésent, et sous des formes diverses.* » (Barré-de Miniac, 2011 : 215)⁶⁴⁸ Lors des entretiens, les parents semblent être bien conscients de cet enjeu. Sur le marché du travail, la maîtrise d'une langue basée uniquement sur la communication orale peut ne pas être suffisante.

Michala (France, l'entretien n° 10)

*Několikrát jsem slyšela prostě právě rozhovory – lidi, co vlastně litujou toho, že celý život česky mluví, ale nikdy se nenaučili psát, nikdy prostě neví, jaký rozdíl je mezi tvrdým a měkkým i. A ... tohle je pro ně právě problém v dospělosti, že kdyby chtěli tu češtinu využít na nějaké vysoké úrovni, to znamená buď pracovní nebo prostě v jakýmkoliv oboru, tak vlastně jenom jím mluví*⁶⁴⁹.

10.2.2. Scolarité et gestion du plurilinguisme

Le souci de l'avenir professionnel des enfants, majoritairement ancrés dans le milieu dominant, oriente tout naturellement aussi la conception de l'enseignement de / en langues minoritaires et les choix des parents en matière de scolarité. On ne peut que consentir à

⁶⁴⁸ BARRE-DE MINIAC, Christine, 2011. La littéracie. In In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp. 213-223.

⁶⁴⁹ J'ai entendu plusieurs fois les gens dire qu'ils regrettent de ne pas avoir appris à écrire. Toute la vie, ils parlent le tchèque sans savoir l'écrire, sans connaître la différence entre i et y. Et cela devient un problème à l'âge adulte : s'ils veulent profiter du tchèque au travail, ils ne pourront pas. Car ils ne font que parler le tchèque.

l'observation de William Mackey, bien généralisable quoique ses mots concernent le milieu bilingue canadien : « Ainsi que tout organisme qui a tendance à prendre à son milieu les éléments les plus favorables pour la survie de son espèce, *l'homme a tendance à vouloir pour ses enfants la formation la mieux adaptée à son entourage. Dans un milieu multilingue, cela signifie l'acquisition des langues qui donnent à l'enfant les meilleures chances de succès dans l'avenir. ... En fait, ce ne fut pas là une question de manque de loyauté linguistique, mais plutôt une question d'intérêt et une réaction de la part des parents en ce qui concernait le milieu économique et sociolinguistique dans lequel leurs enfants pourraient avoir à travailler* » (Mackey, 1976 : 131)⁶⁵⁰.

Ainsi, les parents déclarent orienter le plurilinguisme scolaire des enfants par rapport à leurs projets professionnels et cela d'autant plus que les enfants grandissent. Ils attendent une certaine souplesse des institutions éducatives, permettant de garder une dynamique dans le processus de la construction de la compétence plurilingue.

Jaromír (Croatie, l'entretien n° 6)

S ohledem na to, že by chtěla být lékařka, tady by třeba teďka potřeboval přijít latinský jazyk, potřeboval by přijít anglický jazyk dost dobře, potřeboval by přijít chorvátský jazyk, vždycky musí jít, takže teďka ten český jazyk už zůstává asi na tym 4. místě, protože se rozhodla na tu medicínu. Ale když by chtěla jít možná ekonomickou fakultu nebo něco, tak bych jí řek : hele, jestli máme možnost, odejdi si ještě na tu češtinu - protože tady, v našem kraji, s ekonomickou fakultou nenajdete nějakou dobrou práci. To hledá něco jiného, ne ? To hledá cestu do světa, jak bysme řekli. Nebo do Evropský unie (smích)⁶⁵¹.

De façon pragmatique, les parents hiérarchisent les langues faisant partie du répertoire verbal de leurs enfants par rapport aux besoins du moment. Néanmoins, dans les trois localités étudiées, c'est la maîtrise de la langue officielle du pays de séjour qui est la plus valorisée à long terme. Partout, sa maîtrise suffisante est vue comme nécessaire pour permettre à l'enfant de parvenir à la carrière choisie même si l'on peut admettre facilement qu'une partie de la

⁶⁵⁰ MACKEY, William, 1976. Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck.

⁶⁵¹ Etant donné qu'elle voudrait devenir médecin, il faudrait se concentrer sur la langue latine, maîtriser bien l'anglais, ensuite c'est le croate, celui-ci est indispensable toujours. Alors le tchèque se trouve en 4^e position. Mais c'est parce qu'elle a décidé de devenir médecin. Si elle avait souhaité entrer en faculté économique, je lui aurais dit : attends, puisque nous avons cette opportunité, pars aussi étudier le tchèque. Parce qu'ici, dans notre région, un promu en économie ne trouvera pas un bon travail. Donc si vous choisissez cette faculté, vous ne cherchez pas à rester ici. Vous cherchez comment partir dans le monde. Ou dans l'Union européenne. (rire)

formation (le plus souvent au niveau universitaire) se fera à l'étranger. Pour les mêmes raisons, les parents souhaitent pouvoir valoriser le parcours plurilingue des enfants dans le pays où ils séjournent de façon permanente et s'intéressent à des possibilités comme le baccalauréat des langues rares en France.

En Croatie, le réseau des institutions diasporiques qui permet d'envisager une exploitation concrète de la scolarisation bilingue croate-tchèque, renforce considérablement l'envie de la reconnaissance institutionnelle du parcours en tchèque.

Jiřina (Croatie, l'entretien n° 10)

Ráda bych, at' jdou dál na českou gymnázii – starší zájem o učitelské povolání, to je u nás dobrá kombinace – vedla bych ji k tomu, at' si přidá i studium češtiny – jestli ho už umí, tak není problém ho vystudovat⁶⁵².

En revanche, en France et en Russie, les parents valorisent davantage une compétence plurilingue de façon générale, composée de plusieurs langues ; ils cherchent à mettre en perspective l'ouverture d'esprit des enfants et la variabilité de leurs biographies langagières.

10.3. Bien-être des enfants

Si les parents inscrivent les enfants à l'enseignement du tchèque avec une visée d'épanouissement linguistique et culturel qu'ils jugent bénéfiques, ils restent néanmoins conscients que cela signifie un travail supplémentaire pour les enfants. En France et en Russie, les activités se font en dehors du temps scolaire, très souvent pendant le week-end où les enfants sont censés se reposer. En Croatie, le parcours en tchèque est incorporé dans la scolarité obligatoire, il représente cependant une surcharge supplémentaire en volume hebdomadaire d'heures enseignées. Conscients du fait qu'il s'agit d'un parcours optionnel, les parents sont particulièrement attentifs à l'ambiance qui règne dans les institutions éducatives de la diaspora et au bien-être des enfants. Que l'enfant se sente heureux dans les cours, c'est parfois la principale condition pour l'inscrire aux activités et continuer à les fréquenter, comme pour la mère de Sofia (7 ans, France, couple 6):

⁶⁵² Je souhaiterais qu'elle s'inscrive au lycée tchèque. C'est un bon parcours chez nous Ma fille ainée aimerait devenir enseignante, je l'incite à étudier aussi le tchèque. De toute façon, elle le maîtrise déjà, elle obtiendra le diplôme sans difficulté.

Romana (France, l'entretien n° 6)

Kdyby ona si začala nějak stěžovat nebo byla nějak nešťastná nebo se trápila, že teda nechce, že se necítí dobře tady [v české škole], tak bych od toho upustila⁶⁵³.

Pour la majorité absolue des parents, le bien-être des enfants est non seulement une condition nécessaire pour les inscrire à l'école tchèque mais aussi l'atout principal de ces écoles qui est aussi valorisé que l'ouverture à la langue et à la culture tchèques.

10.3.1. Approche individuelle

Les classes tchèques ont l'avantage – et tout à la fois l'inconvénient – d'être des groupes à bas effectif. Ceci est un inconvénient du point de vue économique, les écoles et les associations ont parfois du mal à survivre. Mais d'un autre côté, le nombre d'élèves peu élevé permet d'envisager une approche individuelle et de créer plus de liens entre les enseignants et les enfants.

A Daruvar, il y a deux écoles qui assurent la scolarité obligatoire des élèves (osnovna škola). L'école tchèque Česka osnovna škola J. A. Komenskog a 300 élèves, l'école croate Osnovna škola Vladimira Nazora en a 900. D'après le directeur de l'École tchèque Česka osnovna škola V. Růžičky, une école de cette taille ne devrait même pas exister car elle ne permet absolument pas au personnel de connaître les élèves.

Moje mínění jako ředitele jedné školy - říkám, že by školy přes 500 žáků netřebovaly vůbec existovat. Protože mít 1000 dětí ve škole, kdo to všechno pochytá, kdo je všechny zná? Takhle já znám každé dítě tady, jako ředitel. Učitelé, i když jim nepřednášej, voni to dítě znají. I vo hodně tahle atmosféra ve škole je lepší i ty děti už mě poznají. Když mě viděj, tak jináč se chovají na tý chodbě, než když jste v nějaký ohromný škole, kde toho ředitela ty děti nevidí ani měsíc dní příkladně⁶⁵⁴.

⁶⁵³ Si elle ne se sentait pas à l'aise, si elle était malheureuse ici, si elle me disait qu'elle ne veut plus y aller – je cesserais de l'y emmener.

⁶⁵⁴ Mon opinion du directeur d'une école : je dis que les écoles qui ont plus de 500 élèves ne devraient pas exister. Avoir 1000 élèves à l'école – qui peut les connaître ? Alors que moi, dans mon école, je les connais tous. Les enseignants aussi – même ceux qu'ils n'ont pas dans les cours. Et l'ambiance est meilleure quand les enfants me connaissent. Quand ils me voient dans les couloirs, ils ne se comportent pas de la même façon. Mais dans une grande école, les enfants croisent le directeur une fois par mois.

Cette opinion est largement partagée par les parents. Ils valorisent fortement la « taille humaine » des écoles tchèques, le fait que les enseignants peuvent connaître, au moins de vue, tous les élèves et les associer aux parents, aux familles. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'affirmation de Marija qui explique pourquoi elle préfère l'école tchèque pour ses enfants.

Marija (Croatie, l'entretien n° 1)

Protože bych nechtěla, aby děti přišly do nějaké školy pouze jako číslo, jméno a...nic dál⁶⁵⁵.

Mais l'avantage n'est pas seulement une question de nombre d'élèves. Pour les parents, la particularité des écoles tchèques va plus loin. Peut-être parce que les écoles sont gérées par des associations et basées toujours en partie sur le travail des bénévoles, les informateurs soulignent que l'ambiance développée dans ces écoles est celle d'une « entreprise familiale ». Ce n'est pas par formation accrue du personnel ou par une méthodologie spécifique mais par les relations que les écoles tchèques se distinguent.

Željka, Croatie, l'entretien n°3

Nemyslím, že třeba vychovatelka je miň školená – ale my máme všechno podomácku. I ve škole. Je k dětem teplejší. Prostě voni žijou dohromady. Starají se vo ty děti jako vo svoje. Ne že poznají všechny děti. Ale vědí, a hele, to dítě chodí k nám, ono je takový nebo onakový. A jestli jsou nějaký problémy, tak jako to pokračuje ve vyřešování a ne že se to dítě etiketuje a kdo ho dostane, ten ho dostane. Jako dostanu děti vo hodně víc než jazyk⁶⁵⁶.

En France, les parents observent également un décalage entre un système éducatif majoritaire qualifié d'« l'enseignement industriel » (Magda, l'entretien 4) et une structure associative plus souple. Les différences sont expliquées tantôt par l'approche personnelle d'un enseignant, tantôt par la différence entre les deux systèmes d'éducation. Dans tous les cas, les informateurs valorisent les initiatives des enseignants dont l'enthousiasme pour leur métier crée des liens forts entre l'enfant et l'enseignant et facilite l'accès au savoir.

⁶⁵⁵ Je ne veux pas que mes enfants soient juste les numéros – et rien de plus.

⁶⁵⁶ Je ne pense pas que les éducatrices soit moins ou plus instruites (d'une école maternelle à l'autre) – mais chez nous, tout est familier. Et à l'école aussi. C'est plus chaleureux. Ils vivent ensemble. Ils s'occupent des élèves comme de leurs enfants. Bien sûr, ils ne les connaissent pas tous. Mais ils savent : celui-ci va à l'école chez nous, il est comme ça ou comme ça. Et s'il y a un problème, on cherche à savoir ce qui se passe et comment s'en sortir. Non pas que l'enfant reçoit une étiquette et voilà tout. Les enfants obtiennent beaucoup plus que la langue (tchèque).

Šárka (France, l'entretien n°7)

Protože ve Francii ti učitelé, není to asi všude, ale my máme tu zkušenost, že ti učitelé to dělají, protože to je jejich práce. Ale třeba v té české škole jsem se běžně setkala se situacemi, já nevím, ráno jsme čekali, než se sejdou všechny děti, paní učitelky a to, a jak mají v Českém centru prostě výstavy, tak visel obraz a jedno dítě říká, jé, tohle vypadá jako Praha. Byl tam prostě obraz, byl tam Karlův most, Hradčany a potom Praha. A okamžitě prostě pí učitelka řekne, jo, máš pravdu, prostě je to Praha, popíše jim, co je na obraze, pokud ví historické souvislosti, vysvětlí historické souvislosti a všechno a ty děti se prostě nenásilně naučí spoustu věcí. Tady jako ve francouzské škole tohleto neexistuje. Oni mají definovanou práci, kterou mají dělat, a tak ji prostě dělají⁶⁵⁷.

10.3.2. Relations entre les pairs

Les petits effectifs, l'ambiance de confiance et de sérénité affectent, d'après les informateurs, également les relations entre les enfants. En Croatie, les parents scolarisent leurs enfants dans les écoles tchèques également en vue de les protéger contre les risques de brimades et de diverses formes de victimisation qui sont jugées plus élevées dans les établissements plus anonymes. On considère qu'il y a moins de violence, moins d'agressivité, verbale ou autre, entre les élèves des écoles tchèques.

Mám takovej pocit, že kdyby šel do jiný školy, že by ten jako kluk víc trpěl na ten způsob, že by třeba - jestli tam je třeba někdo tlustší, hned tlustej, tlustej. A v český škole je to taková kultura jiná prostě. Mentalita je taková evropská prostě⁶⁵⁸. (Darko, Croatie, entretien 7)

En France, on cherche parfois des contacts pour ses enfants, notamment s'il s'agit des familles récemment arrivées en France. Il peut s'agir de la volonté de trouver d'autres petits

⁶⁵⁷ Parce que les enseignants en France – ce n'est peut-être pas partout mais d'après notre expérience, nous dirions que les enseignants font juste leur travail. Rien de plus. Tandis qu'à l'école tchèque, il y avait plein de situations... Par exemple, nous attendions que tous les enfants soient là. Et sur le mur, il y avait un tableau. Et puis un enfant dit, je pense que c'est Prague. Et la maîtresse lui répond : tu as raison, c'est Prague. Et elle se met à expliquer ce qu'on y voit, elle apporte le contexte historique et comme ça, en bavardant, les enfants apprennent en douceur beaucoup de choses. Alors, cela n'existe pas à l'école française. Les enseignants ont un travail prédéfini et ils ne font rien en dehors.

⁶⁵⁸ J'ai le sentiment que s'il allait dans une autre école, il souffrirait plus. Dans le sens – si quelqu'un est gros, les autres se moqueront de lui. Et à l'école tchèque non. C'est une autre culture. Européenne, quoi.

locuteurs du tchèque ou tout simplement de lier des amitiés avec des enfants de même âge. Il semble néanmoins que les relations de sympathie s'installent facilement entre les enfants à l'école mais elles ne vont pas plus loin. Dans aucune famille, les enfants ne se côtoient en dehors des activités de l'association tchèque ce qui est d'ailleurs vrai aussi pour les parents.

En France, les parents désignent également comme stratégique la décision de faire apprendre le tchèque à leurs enfants en groupe de pairs. Il s'agit notamment des familles qui ont l'obligation de passer des examens réguliers dans les écoles en République tchèque (voir le chapitre 4.3.). Ils délèguent la préparation aux examens à l'école tchèque d'un côté pour des raisons pédagogiques (enseignants formés en tchèque langue maternelle connaissant le programme des classes) mais surtout afin d'assurer à leurs enfants que d'autres élèves sont dans la même situation et peuvent se reconforter réciproquement.

Klára (France, l'entretien 11)

Uvítala jsem jako možnost, že prostě choděj někam jinam, kde to dělaj ve větší skupině dětí, takže nejsou takoví ty chudáci, co se učí sami něco navíc, dělaj to s někým cizím, takže je to zajímavější⁶⁵⁹.

Dans ce milieu, on cherche parfois aussi des contacts pour ses enfants, notamment s'il s'agit des familles récemment arrivées en France. L'inscription à l'école tchèque peut alors être motivée par la volonté d'apporter du soutien à l'enfant qui ne se sent pas à l'aise dans son école en France. Après être arrivés en France, les enfants – particulièrement ceux arrivés à l'âge scolaire – mettent beaucoup de temps avant de pouvoir communiquer en français et la période peut s'avérer psychologiquement difficile. Les parents essaient de faire disparaître le sentiment de solitude par les rencontres avec des enfants parlant tchèque. On espère qu'ils pourront plus facilement devenir amis car il sera plus simple d'échanger pour eux. Les enseignants peuvent parfois prendre le rôle de médiateurs et inciter les parents à venir en vue de leur faire rencontrer des enfants d'âge similaire.

Dagmar (France, l'entretien n° 12)

A pí učitelka mi řekla, přijďte s Tomem, třeba se spřátelí s Benem, jsou stejně staří; myslela jsem si, že když se tu Tom necítí dobře, mohl by si v české škole najít kamarády⁶⁶⁰.

⁶⁵⁹ J'ai été très contente qu'ils aillent ailleurs (pour apprendre), qu'ils travaillent en groupe avec d'autres enfants. Alors ils ne peuvent plus dire, oh, nous les pauvres, on doit apprendre tout tous seuls, nous avons plus de travail que d'autres enfants. Et de plus, ils sont guidés par quelqu'un de l'extérieur, c'est certainement beaucoup plus intéressant pour eux.

Un point très important, voire crucial pour le bien-être des élèves, est la sécurité linguistique que les parents cherchent à assurer à leurs enfants plurilingues car ils sont bien conscients de leur particularité face aux locuteurs monolingues.

10.3. 3. Sécurité et insécurité linguistiques

Les entretiens que nous avons effectués dans trois contextes géopolitiques différentes confirment les opinions présentées dans les études sur le bi-/plurilinguisme précoce simultané. Un enfant devient assez facilement bi-/plurilingue à bas âge si, dans son entourage le plus proche, il est régulièrement exposé à plusieurs langues. Le degré de la maîtrise des langues dépend naturellement de l'input : les habitudes langagières de la personne qui passe le plus de temps avec le bébé ont un impact dominant. Ainsi, dans 9 couples franco-tchèques, tous les enfants peuvent communiquer en tchèque et en français avant d'entrer à l'école. Pour les aînés, 7 enfants sur 9 sont dominants en tchèque à l'âge de 3 ans, d'après les estimations de leurs mères. En Croatie, dans 12 couples sur 13, les enfants sont exposés régulièrement au tchèque et au croate dès le plus bas âge. Dans 11 couples, le tchèque est la langue dominante que les enfants (les aînés aussi bien que les cadets) maîtrisent le mieux au moment de la scolarisation. En Russie, tous nos témoins (parents) ont vécu l'expérience du plurilinguisme précoce à l'âge préscolaire.

Dans cette période préscolaire, les parents ne semblent pas avoir de soucis particuliers. Il semble que les premières épreuves arrivent lors de la socialisation scolaire de l'enfant. En fait, l'entrée à l'école fait toujours évoluer les habitudes langagières et comportementales des enfants. Ceux qui n'ont pas fréquenté, ou très peu, un établissement d'accueil de jeunes enfants, sont aussi exposés pour la première fois à la collectivité. Désormais, ils appartiennent à des réseaux sociaux nouveaux. Ils établissent des relations avec leurs pairs, ils découvrent une nouvelle autorité, celle de l'enseignant. Pour certains enfants, la scolarité représente un défi de plus : le nouveau milieu peut être linguistiquement très différent du foyer. Les langues que l'enfant connaît ne sont pas présentes à l'école ou on ne leur attribue pas la même valeur. Souvent, c'est à ce moment-là que l'enfant réalise la particularité de son répertoire et peut se sentir déconcerté. Dans nos entretiens, nous retrouvons également des traces de cette « légitime défense » des enfants qui se manifeste dans les trois terrains observés.

⁶⁶⁰ Et madame la maîtresse m'a dit : Venez avec Tomáš, peut-être il va devenir amis avec Ben, ils ont le même âge. Je me suis dit que -si Tomáš ne se sent pas bien en France, il pourrait se trouver des amis à l'école tchèque.

10.3.3.1. Bilinguisme réceptif

Il arrive que les enfants abandonnent plus ou moins brusquement la langue de la famille au profit de la langue employée à l'école (si la langue de l'école est la langue de la majorité au pays). Nous ne sommes pas les premiers à observer ce phénomène. Christine Deprez (1994) présente plusieurs cas d'enfants qui refusent de parler la langue de la famille, une fois scolarisés. Elle explique que ce « ce désir de ne pas se différencier des autres enfants, c'est aussi leur façon de lutter contre la désorientation et l'anxiété qu'engendre le fait d'être soudainement plongé dans un nouvel environnement parfois très, très, très déconcertant » (Deprez, 1994 : 96). C'est ce que nous pouvons supposer dans l'histoire de notre informatrice Darina (France, entretien n° 3) pour expliquer le comportement de son fils aîné quelques semaines après sa première inscription à l'école maternelle en France.

Après la naissance de son fils aîné, Darina vit quelques mois en France. Elle part ensuite avec son fils Nikola en République tchèque pour finir ses études. Durant cette période, son mari vient les voir un week-end sur deux. Nikola comprend le français de son père mais lui répond toujours en tchèque. Après 2,5 ans, Darina et Nicola rejoignent enfin leur père en France. Agé de 4 ans, Nikola commence à fréquenter une école maternelle parisienne. Il développe vite une compétence active en français mais il rejette le tchèque. D'après sa mère, son comportement est une réaction à la moquerie d'autres enfants à l'école.

Pak ve Francii a to jsme ho tady dali do školky a to byl problém, že se mu děti smály, že maminka mluví anglicky, tehda si ty děti myslely, že je to angličtina, jak jsou malý. A Nikola se zablokoval a nechtěl absolutně mluvit česky. Jenom na mě mluvil francouzsky⁶⁶¹.

Assumer une différence peut être difficile pour un enfant de 4 ans qui souhaite être accepté dans le nouveau milieu linguistique et social et y trouver des amis. Pour Nicola, la situation est doublement difficile car les changements sont nombreux : déménagement dans un nouveau pays, nouveau rythme de vie avec les deux parents présents, nouvelle école, nouvelle langue qui domine dans la société ambiante.

Le refus de la langue familiale peut également être provoqué par la peur de ne pas réussir à l'école. En 1971, Tania (Russie, l'entretien n) a 7 ans. Elle vit dans une famille tchèque dans le quartier traditionnellement tchèque de Novorossiysk. Elle raconte pourquoi, pendant les

⁶⁶¹ En France, nous l'avons inscrit à l'école. Et les enfants se moquaient de lui, que sa mère parle anglais – les petits enfants ne reconnaissent pas encore les langues, ils pensaient que je parlais anglais. Et Nikola s'est bloqué. Il ne voulait absolument plus me parler en tchèque. Il s'adressait à moi seulement en français.

vacances qui précèdent son entrée en première classe (équivalence de CP), elle arrête de parler tchèque.

Byla u mě kamarádka, no vona byla Ruska, sousedka. Nu vot, my jsme si s ním hrály a teta její povídá mně jednou: a jak ty budeš se ve škole učit, když povídáš počešsky? No já jsem se zastistnjala i s těch por ja stala jen ruštinu povídat⁶⁶².

Ainsi, Tanja développe un bilinguisme réceptif comme réaction à la confusion qu'elle éprouve. Face à une adulte, perçue comme l'autorité, face à son envie de réussir à l'école, l'enfant de 7 ans n'a pas d'arguments. L'incohérence des discours des adultes déstabilise les enfants et les pousse à renoncer à une part d'eux jugée trop différente.

10.3.3.2. Silences

Dans d'autres cas, concernant particulièrement bi-/plurilinguisme consécutif, la réticence peut concerner en revanche la langue de l'école, qu'elle soit minoritaire ou majoritaire dans le pays. L'enfant peut préférer le silence, afin d'éviter les situations déconcertantes. Ce n'est pas le même cas que le silence provoqué par le processus d'apprentissage qui accompagne les premières périodes et dont nous retrouvons également les traces dans les entretiens. Celui-ci est la conséquence d'une mauvaise expérience, d'un échec, réel ou imaginaire.

Tina: *Víte, jak jsem já, já jsem si často rozmejšlela vlastně vo svém životě, když jsem byla holka. Mně strašně bylo líto častokrát, jak řekla jsem, byla jsem velmi dobrý žák, výborný žák. Ale nikdy jsem nemohla mít čistý pětky, šla jsem znamená do český školy, nemohla jsem se vyjadřovat česky. A učitelé vždycky hledali, abysme se vyjadřovali česky. Takže jsem já kolikrát něco věděla, ale prostě jsem nevěděla, jak bych to řekla, to mně strašně líto bylo. A to vidím, že se stává i s mojema dětma. Takže mi trochu toho, to je mně trochu líto, ale jak bych řekla...*

Enquêteur: *A ve škole to třeba nefunguje tak, že můžou říct: já nevím, jak se tady to slovíčko řekne?*

⁶⁶² J'avais une copine, c'était ma voisine. Elle était russe. Et bien, une fois quand nous jouions ensemble, sa tante me dit : Et comment tu vas faire à l'école avec ton tchèque ? Et j'ai eu honte et après, je ne parlais que le russe.

Tina: *Může, normálně že může. Vždycky nám to dávali jako možnost. Ale já jsem nikdy nezdvihla ruku bez ohledu, že jsem to věděla první, a kolikrát jsem se sželela a za što nie sem riekla, za što nie sem riekla, vite, ale prostě styděla jsem se za to.⁶⁶³ (...)*

Tina (Croatie) sacrifie sa volonté de réussir, d'être un bon élève de même que Tomáš (France, entretien 12). Il arrive en France à l'âge de 10 ans, sa soeur a 1 an de moins. Ils sont inscrits dans une école spécialisée à l'accueil des étrangers et se préparent dans une classe d'accueil. Après s'être senti ridiculisé, Tomáš perd confiance en lui ainsi que la confiance en son enseignante. Il préfère se taire.

Přímo jim říkali, že mluví jako klauni. Postavili je před třídu, nechali je to opakovat, dokud to neřekli dobře a říkali jim, že mluví jako klauni. A efekt byl podle povahy dítěte vždycky... Verunka se vždycky strašně snažila no a Tomík přestal komunikovat. Úplně. Úplně přestal mluvit⁶⁶⁴.

Tomáš a sans doute honte, il ne veut pas parler français avec son professeur, il ne parle pas français non plus quand il sait que sa mère l'observe. Il accepte néanmoins des cours particuliers de FLE à son domicile, pendant lesquels il semble communiquer sans peine. Mais il n'a pas d'amis à l'école, et malgré de bonnes notes en français, grâce auxquelles il est réorienté vers une classe ordinaire, il ne s'y sent pas à l'aise. De plus, il devient indifférent à ses résultats scolaires, ce qui n'était pas le cas lors de sa scolarité précédente en République tchèque :

Ale my jsme přišli zase z pozice, kdy jsem přivezla sem do Francie dítě, které bylo nejlepší ve třídě, které mělo samé jedničky a které chtělo být perfektní, a velice rychle prostě ho paní

⁶⁶³ Tina: Vous savez, moi, je pense souvent à moi, comment j'étais quand j'étais petite. J'ai été une très bonne élève, mais je n'ai jamais pu avoir que des meilleures notes. Car j'allais à l'école tchèque et je ne savais pas bien m'exprimer en tchèque. Et les enseignants ont insisté pour que nous parlions en tchèque. Alors souvent, je savais la bonne réponse mais je ne l'ai pas dite car je ne savais pas comment dire. Et j'en étais très déçue. Et je vois que mes enfants vivent la même chose. Et alors ça, ça me tracasse...

Enquêteur : Et à l'école, on ne peut pas dire : Je ne sais pas comment on le dit en tchèque ?

Tina : Si, cette possibilité existe. Mais – je ne l'ai jamais utilisée. J'ai eu honte de le faire. Alors, j'ai préféré ne pas lever la main même si j'étais la première à savoir la réponse. Et j'en étais triste.

⁶⁶⁴ Ils leur ont dit qu'ils parlent comme des clowns. Ils les ont mis devant toute la classe, ils les ont laissés répéter le mot jusqu'à ce qu'ils le prononcent correctement. Et puis ils leur disaient qu'ils parlaient comme des clowns. Et cela a eu des effets par rapport au caractère de chaque enfant. Ma fille Veronika a fait beaucoup d'efforts. Et mon fils a arrêté de communiquer. Totalement. Il a complètement arrêté de parler.

učitelka ve třídě nazývala stupide a trhala mu sešity. V té adaptační třídě. Takže on... kdysi, když jsme byli v té české škole, a on dostal třeba dvojku, tak to byla katastrofa, snažil se to rychle... dostat na tu svoji čelní pozici. A tady jako by velice rychle ztratil chut'⁶⁶⁵.

Très probablement en écho au comportement de sa petite soeur de 3 ans qui réagit „violemment“, avec des réticences face à la langue française :

Tyhle Vánoce to bylo, kdy už se nechtěla vracet do Francie, začla rozlišovat a říkat, že chce zůstat v Čechách, protože jí všichni rozumí. Ale... možná že opakuje starší děti, to nevím, ale když jsme v Čechách teda, my bydlíme v malém městě, tak se snaží komunikovat úplně s každým. Pokřikuje česky z kočárku, je nadšená, že jí lidi odpovídají, a tady... zrovna dneska jsme třeba byli na animaci pro malé děti, kde teda jsme byli v knihovně, kam chodíme pravidelně, kde jsou na ni paní knihovnice velice hodný, znají ji. Já jsem přesvědčená, že ona jim rozumí, ale vytrvale odpovídá česky a ta knihovnice jí říká : C'est vache, ma chérie, a Deniska jí říká : Žádná vache, kráva to je. Je to takové legrační, trvá si na té češtině, i když jsem přesvědčená, že teda jako rozumí...⁶⁶⁶

Cette famille finit par abandonner son projet de mobilité et décide de rentrer en République tchèque de peur faire souffrir ses enfants. Comme le rappelle Dahlet, « toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force » (Dahlet, 2012 : 48)⁶⁶⁷ et l'identité construite sur celle-ci peut être parfois très douloureuse car construite dans

⁶⁶⁵ Je suis venu en France avec un enfant qui était le premier de sa classe, qui n'avait que de meilleures notes et qui visait la perfection. Et très rapidement, dans la classe d'accueil, l'enseignant lui déchirait le cahier et lui disait qu'il était stupide. En République tchèque, quand il n'avait pas 20, il réagissait tout de suite pour se rattraper. Et ici ? Il a perdu toute ambition.

⁶⁶⁶ A Noël, elle ne voulait plus revenir en France. Elle a commencé à dire qu'elle voulait rester en République tchèque car tout le monde la comprenait. Mais peut-être qu'elle répète juste ce que disent les aînés, je ne sais pas. Mais quand nous sommes en République tchèque, elle communique avec tout le monde. Nous vivons dans une petite ville et elle aborde les gens de sa poussette et semble très ravie que les gens la comprennent, qu'ils lui répondent. Et ici – aujourd'hui, nous sommes allées à la bibliothèque pour un atelier. La bibliothécaire la connaît, nous y allons souvent et les bibliothécaires sont très gentilles – donc la bibliothécaire lui dit : c'est la vache, ma chérie. Et ma fille lui répond (en tchèque) : ce n'est pas une vache, c'est une krava. Je trouve drôle à quel point elle insiste sur le tchèque bien qu'elle comprenne le français, j'en suis sûre.

⁶⁶⁷ DAHLET, Patrick, 2011. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : *splendeur d'un idéal et violences des pratiques*. In BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Editions des archives contemporaines. Pp.45-60.

des conditions non adaptées. Bien que les familles essaient de dédramatiser ces types d'expérience, en disant que malgré toutes les difficultés, ils croient que l'expérience serait à la fin positive, il nous semble que ces situations méritent notre attention. D'autant plus que c'est surtout vers les institutions diasporiques que les parents se tournent avec l'espoir de trouver du soutien dans leurs projets de plurilinguisme dynamique. Mais le système existant est-il en mesure de proposer des solutions correspondant à leurs attentes ?

PARTIE V

CHOIX DIDACTIQUES DANS LES ECOLES OBSERVEES

CHAPITRE 11

ENSEIGNEMENT MINORITAIRE (CROATIE)

L'histoire de la Tchécoslovaquie et de la Yougoslavie ont beaucoup en commun. Les deux pays naissent de la disparition de l'Empire austro-hongrois et leurs premières frontières sont définies après de longues négociations internationales par le Traité de Trianon. Les deux nouveaux Etats étant multinationaux et multilingues, le Traité définit également les mesures de la protection des minorités nationales qui se trouvent sur leurs territoires. Les premières écoles minoritaires tchèques (tchécoslovaques) créées au Royaume des Serbes, des Croates et des Slovènes dans les années 1920, relèvent de la législation basée sur cette convention.

Les conflits intérieurs sous-jacents de jeunes pays se manifestent pleinement lors de la montée des idéologies nationalistes en Europe dans les années 1930 et 1940. La Slovaquie et la Croatie proclament leurs indépendances sous la protection de Hitler et sont dotés de régimes ultra-nationalistes et fascistes. A la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la Tchécoslovaquie aussi bien que la Yougoslavie renaissent mais cette fois-ci sous la baguette des dictateurs communistes. Au moment de retrouver la démocratie dans les années 1990, les deux pays disparaissent de nouveau. Ils laissent place aux nouveaux Etats nations, avec une population très homogène (les Croates représentent 92,5% de la population croate, les Tchèques 92% de la population en République tchèque). Une nouvelle organisation de l'enseignement minoritaire doit être envisagée ; la politique linguistique repensée.

11.1. Ecoles minoritaires dans la législation croate

De nouvelles vagues de nationalisme traversent tous les Etats successeurs des deux pays, de la Tchécoslovaquie et de la Yougoslavie. Mais la Yougoslavie, dont la séparation violente représente le premier conflit armé en Europe depuis la Seconde Guerre Mondiale, est naturellement beaucoup plus touchée par le phénomène. Les institutions européennes surveillent alors de très près la politique croate relative aux minorités. En vue de son intégration à l'Union européenne, la Croatie fait beaucoup sur le champ, au moins au niveau législatif. La Loi constitutionnelle relative aux droits des minorités nationales (2002), élaborée à l'aide de la Commission de Venise du Conseil de l'Europe, reprend à son compte

la plupart des textes fondamentaux en la matière⁶⁶⁸ et s'est conformée aux attentes de Bruxelles et de l'OSCE⁶⁶⁹. La Loi confirme que la protection des minorités fait partie intégrante de l'ordre démocratique établi en Croatie et rejette toute forme de discrimination. Le respect proclamé pour les droits des minorités englobe également le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

La loi *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*⁶⁷⁰ (2000) souligne, en accord avec la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires⁶⁷¹, le droit des minorités à l'instruction en leurs langues et à la fondation des établissements scolaires spéciaux, de l'école maternelle aux enseignements supérieurs et professionnels. La loi introduit une discrimination positive en indiquant que les effectifs exigés pour ouvrir une classe ou un établissement scolaire minoritaires sont moins élevés que pour l'enseignement en langue croate. La République de Croatie se charge de financer toute sorte de formation en / de langues de minorité : dans le cadre de la scolarisation des élèves (modèles A, B, C – voir chapitre 5) et hors scolarisation pour les enfants n'ayant pas accès à la première forme (écoles d'été, écoles d'hiver, séminaires etc.).

La loi précise aussi que l'enseignement en langues minoritaires est en priorité destiné aux enfants membres des minorités nationales, sans pour autant en exclure les autres. Néanmoins, elle enracine bien ces établissements scolaires dans le milieu minoritaire. La majorité absolue de la direction de l'école doit être formée de ses représentants, le programme doit obligatoirement contenir l'apprentissage de l'histoire relative à la minorité et des éléments de sa culture savante. Le sentiment de repli sur un groupe pré-déterminé est renforcé par le paragraphe 9 de la loi *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* qui dit : « *Na području na kojem je statutom općine ili grada utvrđena ravnopravna službena uporaba jezika i pisma nacionalne manjine, učenicima školske ustanove s nastavom*

⁶⁶⁸Charte de l'ONU, Déclaration universelle des droits de l'homme, Acte final de l'OSCE, Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales, etc

⁶⁶⁹ OSCE: Organisation for Security and Co-operation in Europe.

⁶⁷⁰ En français: La Loi relative à l'éducation et à l'instruction en langues et écritures des minorités nationales.

⁶⁷¹ Nous rappelons que la Croatie fait partie de cinq premiers pays qui ratifient la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (1998).

na hrvatskom jeziku i pismu omogućit će se učenje jezika i pisma nacionalne manjine »⁶⁷². En limitant le droit de l'apprentissage des langues minoritaires aux villes où vit une forte population minoritaire, les législateurs insinuent l'idée qu'en dehors de ce cadre précis, ces langues-là n'ont aucun intérêt pour la population majoritaire.

Nous remarquons également que la langue et la culture minoritaires sont systématiquement caractérisées par l'épithète „maternelles“ dans les documents stratégiques tels que *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* ou *Nacionalni okvirni kurikulum*. Ce qui d'un côté aide à désigner le public visé, mais d'un autre côté brouille la complexité des situations didactiques. Nous venons de voir dans les chapitres précédents comment il est difficile de définir la notion „langue maternelle“ pour les personnes bi-/plurilingues. Nos enquêtes montrent aussi que les pratiques langagières réelles des familles dont les enfants fréquentent les écoles minoritaires sont beaucoup plus diversifiées que les déclarations de l'appartenance. Il serait possible de comparer leur situation au cas des langues régionales en France. Les élèves scolarisés en langue régionale n'utilisent pas tous cette langue au foyer. La motivation des parents pour inscrire leurs enfants à l'école minoritaire, que ce soit en Croatie ou en France, n'est pas toujours conditionnée par l'appartenance à une minorité linguistique ou par les pratiques de cette langue à la maison.

Curieusement, la loi *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* reste très discrète sur la position du croate, langue officielle de la Croatie, dans le système de l'enseignement minoritaire. Elle se limite à deux prescriptions explicites : l'enseignement de la langue croate et de l'alphabet latin sont obligatoires : le bilinguisme est instauré dans la documentation administrative telle que le nom de l'établissement, les cachets, la documentation pédagogique, les bulletins de notes qui doivent exister en croate aussi bien qu'en langue minoritaire. En revanche, à plusieurs reprises, on y souligne les exigences quant à la maîtrise de la langue minoritaire par l'équipe pédagogique, tout en passant sous silence leurs compétences en croate. L'importance donnée à la langue minoritaire dans la loi définissant les conditions des programmes de l'enseignement minoritaire est bien compréhensible et témoigne du respect pour les droits des minorités et de la liberté qui leur est accordée. Mais en même temps, le peu d'attention pour le croate dans les textes traitant notamment le modèle A, risque de le figer ce type d'enseignement dans une perspective

⁶⁷² Dans les villes et dans les communes qui sont officiellement bilingues (l'usage de langue minoritaire est égal à l'usage de croate), les élèves des établissements scolaires qui dispensent l'enseignement en croate, peuvent apprendre la langue et l'alphabet de la minorité nationale.

monolingue et schématiser le programme dont la raison d'être unique serait de permettre aux élèves l'apprentissage de / en leur langue maternelle et de leur donner l'accès à la culture liée à cette langue.

Nous tenterons de démontrer les enjeux à partir de l'exemple des écoles tchèques du modèle A en Croatie.

11.2. Modèle A : parcours monolingue ?

En Croatie, deux établissements scolaires proposent le parcours en langue tchèque d'après le modèle A aux niveaux CITE I et CITE II. Il s'agit de *Česká základní škola Jana Amose Komenského* à Daruvar et de *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Koncenice. Inscrits dans le programme de l'enseignement minoritaire, les deux établissements sont perçus en République tchèque comme des écoles proposant un parcours a priori monolingue, c'est-à-dire en tchèque, dont l'objectif principal serait d'aider la communauté tchèque en Croatie à survivre.

Tout d'abord, ce sont les représentants de la diaspora tchèque en Croatie, qui présentent les établissements de modèle A en tant que parcours monolingues. Dans l'article *Čeština na školách v Chorvatsku* (2000), la conseillère pédagogique pour les minorités Jitka Stanja Brdar présente les deux écoles en question dans les médias tchèques, spécialisés aux affaires de la diaspora, en reprenant les mots de la définition officielle du modèle A : „Podle modelu A se jedná o výuku všech předmětů v českém jazyce, to je případ daruvarské základní školy Komenského, školy v Končenicích a hrubečnopolské malotřídní školy v Ivanově Sele“⁶⁷³. Egaleme nt Leonora Janotová, en tant que directrice de l'école *Česká základní škola Jana Amose Komenského* à Daruvar et présidente de *Svaz Čechů v Republice Chorvatsku*, mentionne la position exclusive du tchèque dans le parcours scolaire de certains élèves lors de son intervention à une conférence à Prague : « *Kolem 1000 dětí je zapojeno do výuky českého jazyka, téměř 500 žáků je zapojeno do škol, kde se učí výhradně česky* »⁶⁷⁴.

⁶⁷³ D'après le modèle A, il s'agit de l'enseignement de toutes les matières en langue tchèque. C'est le cas de l'École fondamentale Komenský à Daruvar, de l'école à Končenice et de l'école de village à Ivanovo Selo. Source : Jitka Stanja Brdar, *Článek Čeština na školách v Chorvatsku*, 18.9.2000

⁶⁷⁴ Environ 1000 enfants apprennent la langue tchèque, dont presque 500 sont scolarisés dans les établissements où ils apprennent exclusivement en tchèque. (C'est nous qui soulignons.)

Les médias tchèques de large diffusion aident à répandre cette image d'un enseignement linguistiquement homogène dans les écoles minoritaires en Croatie :

« *Výuka v nich probíhá podle zvláštních vyučovacích osnov, v českém jazyce a v rámci platné chorvatské soustavy. Českému jazyku jsou věnovány 4 hodiny týdně.* » (Češi v Chorvatsku. Neorganizovanější česká komunita?)⁶⁷⁵

Většina dětí pak pokračuje i na základní české škole, kde se učí podle chorvatských osnov, ale v češtině. (Blesk, Navštívil jsem českou kolonii v Chorvatsku : mají vlastní školy, vydávají svoje noviny. Autor: red.; 11.6.2014)⁶⁷⁶

Pourtant, nos observations effectuées dans les deux établissements scolaires de modèle A en question (*Česká základní škola Jana Amose Komenského* à Daruvar et *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Koncenice) et nos entretiens avec les employés de ces écoles relèvent des pratiques linguistiquement plus diversifiées. Il semble que le tchèque et le croate se partagent davantage le rôle de langues de communication et d'enseignement, particulièrement lors des cours non linguistiques. Illustrons cette affirmation par nos notes de l'observations prises lors du cours des mathématiques en classe I (correspond au CP en France) à Končenice, le 15 juin 2012.

Mathématiques, niveau I (CP en France)

Extrait 1

L'enseignante écrit au tableau : $7+5 = 12$

D'abord, elle interroge les élèves sur le noms des chiffres en croate : „Jak se jmenuje chorvatsky to první číslo? Druhé ? Třetí?“

Les élèves lui répondent ensemble. Un garçon trouvant la tâche trop facile, fait un commentaire. Dans sa phrase, il utilise des mots des deux langues : „*Jak je to logany !*“⁶⁷⁷

⁶⁷⁵ „L'enseignement s'y déroule d'après le programme scolaire spécial, en langue tchèque et dans le cadre du système scolaire croate en vigueur. 4 heures par semaine sont consacrées à la langue tchèque /en tant que matière scolaire/.“ Source: <http://www.czsk.net/svet/clanky/svet/chorvatsko.html>

⁶⁷⁶ „La plupart des enfants continuent après à „l'école fondamentale“ où ils apprennent d'après le programme scolaire croate mais en tchèque.“ Source: <http://www.blesk.cz/clanek/cestovani-chorvatsko/256153/navstivil-jsem-ceskou-kolonii-v-chorvatsku-maji-vlastni-skoly-vydavaji-svoje-noviny.html>

⁶⁷⁷ Que c'est facile ! Les trois premiers mots de la phrase sont prononcés en tchèque (jak je to), tandis que le dernier mot (logany) est dit en croate.

Extrait 2

L'enseignante souhaite introduire une nouvelle opération de mathématiques – la soustraction. Elle écrit au tableau : $7-4 = ?$

Les élèves sont censés de trouver la réponse à l'aide de cerceaux en couleur. L'enseignante pose des questions instructives : „Kolik je modrejšch kroužků, kolik červenejšch ? Kolik je to ? Koliko to imate ?“⁶⁷⁸ Elle aussi passe du tchèque au croate à la fin de son discours.

Un élève, content de trouver la réponse, s'exclame : „Já znám !“ Il le dit en tchèque, avec une erreur typique des apprenants étrangers qui confondent souvent les verbes vedet et znat (savoir et connaître): Ja vim – Je sais / Ja znam – Je connais.

Dans l'extrait précédent, les deux langues sont utilisées, de façon mélangée, consciemment ou inconsciemment. Aussi bien les élèves que l'enseignante mobilisent tout l'éventail de leur répertoire verbal. Des traits de parlars bilingues observés sont cependant différemment motivés. Si l'enseignante mobilise ses deux langues consciemment, pour faire participer tous les élèves au cours et pour leur faire réviser le vocabulaire, les élèves, dans leurs réponses spontanées (Jak je to logany!, Já znám!), dévoilent inconsciemment leurs habitudes langagières, fondées sur une riche expérience du milieu plurilingue.

La coexistence des deux langues pendant les cours, observée dans toutes les séances des matières scientifiques auxquelles nous avons assisté, semble avoir plusieurs motivations que nous essayons de développer dans les lignes suivantes.

11.2.1. Hétérogénéité des classes

Nous avons vu dans le chapitre 8 que nos interlocuteurs, parents des élèves des « écoles tchèques » en Croatie évoquent surtout la fonction identitaire d'une langue en parlant de leur langue maternelle. Les pratiques linguistiques au foyer sont cependant plus variées, peu de familles n'y emploient qu'une seule langue. De plus, plusieurs familles, notamment dans le milieu rural, font allusion à la différence entre le tchèque normé, enseigné à l'école et sa variété dialectale employée par la communauté en Croatie. Les résultats de nos enquêtes

⁶⁷⁸ Combien il y a de cerceaux bleus, combien de cerceaux rouges ? Combien cela fait ? Combien vous avez ? La dernière phrase est prononcée en croate, les deux précédentes en tchèque.

sont par ailleurs confirmés aussi par la coordinatrice de l'enseignement minoritaire du tchèque, la conseillère pédagogique Jitka Stanja Brdar :

« Potom máme školu Komenského, to je naše ta nosná škola v Daruvaru, ale tím, že je v Daruvaru, že je ve městě, taky ty děti jsou vlastně z dost asimilovaných rodin... bych řekla tak asi 1/3 mluví doma česky, 1/3 že mluví s jedním z rodičů doma česky a ta poslední třetina že vlastně by mluvila česky s babičkou nebo s dědou, pokud je mají. »⁶⁷⁹

Il semble qu'avec la nouvelle mobilité, même les écoles de village sont concernées par la hétérogénéité grandissante et le tchèque n'est plus employé systématiquement dans toutes les familles. De plus, dans ce milieu la différence entre le parler vernaculaire et le tchèque normé est beaucoup plus grande qu'en ville. Si nous revenons à notre comparaison avec les langues régionales en France, la situation serait proche de celle de la région d'Alsace. Le dialecte parlé n'y est pas identique avec l'allemand, enseigné dans les écoles associatives bilingues ABCM. Egalement, l'enseignante du cycle I à l'école de Končenice remarque que ses élèves ne comprennent bien ni le croate ni le tchèque normé et que leurs pratiques langagières à domicile peuvent varier d'une famille à l'autre :

« Děláám já - hodně věci se dělá dvojjazyčně, protože někteří - většina učí doma česky v rodinách, ale ta čeština to už jste viděli, je tady trochu, hodně smíchaná s chorvatštinou. Takže dost slovíček ani voni sami nerozumí, tak jim to musím přeložit. Mám taky v 1. třídě jednoho žáka, čí rodiče se dostěhovali do Končenic, a von ani neumí česky vypravovat, ale rozumí. Vidím, že se dobře v tý třídě, že se tam jako - pochytal to. ... Ve 4. třídě jsou všechny. Všechny uměj česky. Možná jsou některý, který jsou tak míchaný rodiny, tak možná vypravují doma s tatínkem, protože převážně tatínek je Chorvat. Tak pak tady na škole vyprávějí česky. Ale doma víc používají chorvátštinu možná. »⁶⁸⁰

⁶⁷⁹ Ensuite, nous avons l'école Komensky, c'est notre école porteuse à Daruvar. Mais comme elle se situe à Daruvar, en ville, les enfants viennent de familles assez assimilées... je dirais qu'environ 1/3 parlent tchèque au foyer, 1/3 parlent tchèque avec 1 de ses parents et 1/3 parleraient tchèque avec leur grand-mère ou grand-père s'ils sont encore en vie.

⁶⁸⁰ Moi, je fais – je fais beaucoup de chose en deux langues, parce que – la plupart apprennent le tchèque en famille mais vous avez vu, le tchèque est ici très mélangé au croate. Alors ils ne comprennent pas beaucoup de mots et je dois les leur traduire. En plus, j'ai au CP un élève dont les parents viennent d'aménager à Končenice et il ne sait pas parler tchèque. Mais il comprend. Je vois qu'il s'est... il s'est bien intégré dans la classe. En CM1, tous parlent tchèque. Peut-être certains viennent des familles mixtes, peut-être ils parlent à la maison croate avec papa, parce que majoritairement, c'est le père qui est Croate. Alors, à l'école ils parlent tchèque. Mais il se peut qu'à la maison, ils communiquent plus en croate.

Par ailleurs, l'hétérogénéité dans les classes de niveau CITE II peut-être aussi donné par le parcours précédent des enfants. Comme les écoles à Končence et à Daruvar sont les écoles centrales (les écoles de circonscription), il se peut que certains enfants inscrits dans le second cycle n'aient pas eu l'occasion de poursuivre le modèle A avant. Dans ce contexte, les problèmes semblent être différents. Les enfants maîtrisent la langue tchèque vernaculaire et comprennent les cours dispensés en tchèque, mais ils ont des lacunes en langue littéraire, notamment en orthographe. Les enseignants sont alors plus tolérants, comme l'explique Jitka Stanja Brdar : « *No tak v té češtině se jim to potom určitým způsobem toleruje nebo bere se ohled dokud se nenaučí. ... Oni většinou doma mluví česky. Ale možná v tom pravopise pak - takže paní učitelka možná češtinářka trochu bere ohled na to, že ty děti se doposud neučily.* »⁶⁸¹

11.2.2. Préparer les élèves à la scolarité suivante

Les deux écoles tchèques observées ont opté pour la même stratégie dans la classe supérieure. Les matières scientifiques y sont enseignées en croate, afin de préparer les élèves à la scolarisation en second cycle de l'enseignement secondaire (CITE III). Rappelons qu'après la scolarité obligatoire (CITE I, CITE II), l'enseignement en tchèque n'est guère possible. A l'exception de la section tchèque du lycée de Daruvar organisé d'après le modèle B de l'enseignement minoritaire⁶⁸², les écoles du second cycle du secondaire en Croatie ne proposent pas de parcours en tchèque.⁶⁸³ A l'école de Končence aussi bien qu'à l'école tchèque de Daruvar, on prévoit donc d'anticiper le passage à l'enseignement entièrement dispensé en croate, comme nous le confirment les responsables des deux établissements lors des entretiens, en parlant des cours de mathématiques.

⁶⁸¹ En tchèque, on les tolère, en prenant en considération qu'ils n'ont pas encore appris certaines choses. Généralement, ils parlent tchèque à la maison. Mais peut-être ils ne connaissent pas l'orthographe – alors leur enseignante du tchèque est moins stricte jusqu'à ce qu'ils s'y habituent.

⁶⁸² Ce qui veut dire le parcours bilingue, les cours sont dispensés en deux langues.

⁶⁸³ Les écoles du second cycle du secondaire à Daruvar proposent le modèle C, c'est-à-dire l'enseignement optionnel du tchèque. Il s'agit exclusivement de l'enseignement de la langue tchèque et non pas en langue tchèque.

JITKA STANJA BRDAR, conseillère pédagogique

« *Takže to je ten model A, to znamená veškerá výuka v češtině s tím, že daruvarská škola se rozhodla osmé třídy, aby potom ty děti ve střední škole mohly třeba matematiku sledovat líp, tak ta matematika nebo tyhleto předměty jsou potom v osmé třídě v chorvatštině, kvůli zápisu na tu střední školu. Aby tu střední školu líp prostě chápali. Aby ta terminologie nebyla česká.* »⁶⁸⁴

Jaromir VRABEC, directeur de Ceska osnovna škola Josipa Ruzicke

« *...tak máme jako i ve škole takovou nějakou domluvu mezi námi, jakože 8. třída bude mít tu matematiku na chorvatštině. Aby ty děti, když přijdou z českých základních škol do těch středních, aby neměli takovej problém.* »⁶⁸⁵

En réalité, le passage de l'enseignement en tchèque vers l'enseignement en croate ne s'effectue pas brusquement en dernière année de la scolarité obligatoire, comme le prétendent nos interlocuteurs. Tous les deux précisent d'ailleurs, dans un autre moment de l'entretien, que les élèves y sont préparés progressivement, par l'introduction de la terminologie croate et par la familiarisation avec la langue scientifique écrite. Le directeur de *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končenic commente ainsi les pratiques bilingues que nous avons pu observées dans les classes de tous les niveaux: « *Takže příkladně nižší třídy učí matematiku skoro všechno na češtině, 5., 6. tak - učitelé s nima vypravujou na češtině, ale si to píšou i na chorvatštině, jako tyhleto výrazy, a tu osmičku už učí na chorvatštině, aby neměli problém, když přijdou do té školy...* »⁶⁸⁶ Egalement d'après le discours de la conseillère pédagogique Jitka Stanja Brdar, l'enseignement des matières scientifiques est bilingue avant la classe

⁶⁸⁴ Alors, c'est le modèle A, ce qui veut dire tout l'enseignement en tchèque. Mais l'école de Daruvar a décidé que dans la huitième classe (= dernière classe du collège), les mathématiques ou d'autres matières sont dispensées en croate. Pour que les les enfants puissent mieux suivre les cours et à cause des inscriptions au second cycle du secondaire. Pour qu'ils comprennent mieux au second cycle. Pour que la terminologie ne soit pas tchèque.

⁶⁸⁵ ...alors, à l'école, nous avons un accord entre nous que la classe du huitième (= dernière classe du collège) apprendra les mathématiques en croate. Pour éviter les problèmes quand les enfants des écoles tchèques arrivent au école du second cycle du secondaire.

⁶⁸⁶ Par exemple, le classes plus inférieures (= les classes du primaire) apprennent les mathématiques presque exclusivement en tchèque. Les classes du cinquième, sixième – les enseignants leur parlent en tchèque mais les notes sont prises aussi en croate, la terminologie, et dans la classe du huitième, ils apprennent tout seulement en croate pour ne pas avoir des problème dans l'établissement scolaire suivant...

supérieure (classe VIII) : « *Je to kombinované, samozřejmě, protože ty děti musí ovládat obojí termíny. Ale učitel s nimi mluví česky. Stoprocentně. Dává jim chorvatské termíny, třeba nepoužívá tak složité české věty nebo složité české formulace... Ale v té osmé už to je potom jenom v chorvatské* »⁶⁸⁷.

Mme Brdar confirme non seulement l'introduction du croate en terminologie mais elle introduit aussi une nouvelle idée. L'expression en langue tchèque doit être adaptée afin que les élèves comprennent bien les explications de l'enseignant. On pourrait s'attendre au contraire, puisque c'est de l'enseignement en tchèque vers l'enseignement en croate que l'on dirige l'élève. Mais il semble que malgré les dispositifs spécifiques de l'enseignement minoritaire, c'est le croate qui devient le principal véhicule de transmission du savoir pour les élèves, même avant la classe supérieure de la scolarité obligatoire.

11.2.3. Faciliter la tâche aux élèves

Majoritairement, les enseignants expliquent le bilinguisme tchéco-croate dans les cours par la volonté d'aider les élèves et pour leur faciliter l'apprentissage du contenu. Dans les petites classes, le partage des langues ne semble pas être explicitement défini par l'enseignante. Les va-et-vient entre le tchèque et le croate sont improvisés, d'après son analyse de la situation momentanée dans la classe. C'est une sorte d'étayage linguistique que l'institutrice met en place afin de rendre son discours plus clair. Elle peut procéder à la traduction ou simplement changer de langue, en mobilisant son répertoire verbal, partagé avec les élèves: « *...prvníci, když třeba - jak maj potíže s tou chorvátštinou, tak pak vprostřed hodiny já začnu s něma vypravovat česky, protože vidím, že nepochytali něco, co se ptám, nějaký ptaní že nemůžou, tak si to pak... Ale v češtině třeba kvůli tomu žákovi jednomu to přeložíme všechno do chorvátštiny, jestli pročteme nějakou básničku nebo nějakéj článek, jestli von nerozumí, tak mu to nejdřív přeložím, aby moh rozumět* »⁶⁸⁸.

⁶⁸⁷ C'est mixte, bien sûr, parce que les enfants doivent maîtriser les deux termes. Mais l'enseignant leur parle en tchèque. Il leur donne la terminologie croate, peut-être il n'emploie pas de phrases ou des expressions tchèques compliquées. Mais dans la classe de huitième, c'est exclusivement en croate.

⁶⁸⁸ Les élèves au CP, quand par exemple – comme ils ont du mal avec du croate, moi, au milieu du cours, je me mets à parler tchèque, parce que je vois qu'il n'ont pas compris quelque chose, qu'ils ne savent pas ce que je leur demande. Mais en tchèque par exemple, à cause de cet élève [qui ne parle nullement tchèque à la maison], nous traduisons tout en croate, si nous lisons un poème ou un article et s'il ne comprend pas, je le lui traduis pour qu'il puisse comprendre.

Plus les élèves avancent en âge, plus le trait distinctif entre les deux langues dans le cours est conscient et se rapproche de l'axe de la communication orale - communication écrite. Le professeur de géographie en est un modèle exemplaire. Il nous dit de parler systématiquement en tchèque à ses élèves tandis que les notes sont toujours prises en croate. Il utilise le même schéma pour les contrôles de connaissance : l'épreuve orale se déroulerait en tchèque, l'épreuve écrite en croate. C'est peut-être là, le fondement de la préférence des élèves pour le croate que nous avons remarqué lors des entretiens dans les familles. En fait, le tchèque normé n'est finalement qu'une langue dont on se sert au cours du tchèque. Il est différent du parler vernaculaire de la communauté et peu employé par les élèves. Tandis que le croate, acquis ou appris dans sa version standardisée ou proche d'elle, représente moins d'obstacles à l'accès au savoir.

Par ailleurs, les contrôles de connaissance écrits dans les classes du second cycle (CITE II) semblent se faire très majoritairement en croate, ou - si les consignes sont en tchèque - au moins les élèves ont le droit de répondre en croate. D'après nos interlocuteurs, l'objectif est d'anticiper la mauvaise compréhension des consignes et de montrer aux élèves que l'on ne vérifie pas la maîtrise de la langue tchèque mais que l'on s'intéresse aux connaissances spécifiques en matière : « *když jsou [zadání] český, oni častokrát ani nerozumějí ptaní, víte. Takže mají nižší známku. Když je chorvatský test, je vyšší známka* »⁶⁸⁹. Ceci montre encore une fois que le fait d'employer le tchèque normé en tant que véhicule du savoir est moins habituel que le croate.

La préférence du croate n'est pas propre uniquement aux élèves mais aussi aux professeurs, issus du même système de l'enseignement.

11.2.4. Insécurité linguistique des enseignants

Même si les professeurs s'expriment aisément en tchèque à l'oral, ils avouent souvent avoir les difficultés à l'écrit. Aussi bien que leurs élèves actuels, ils ont suivi la formation en croate après avoir quitté l'enseignement obligatoire. Voici le commentaire du directeur de *Česká základní škola Josefa Růžičky* à Končenic, Jaromír Vrabec :

⁶⁸⁹ Si les consignes sont en tchèque, souvent ils ne les comprennent pas. Alors, ils ont une note pire. Quand le contrôle est en croate, les notes sont meilleures. (Tina, Croatie, l'entretien n° 5)

Druhý, i ty učitelky, který učí naše děti, myslím, že nejsou to taky tak vzdělaný v tý češtině jak ty vaši učitelé v Čechach. Protože příkladně já jsme měl češtinu v základní škole, přišel jsem do střední, čeština stoupla, přišel jsem na fakultu do Záhřebu, čeština nijak. A pak jsem se vrátil za deset let zpátky do český školy, a už pak to hromadu věcí z té hlavy zmizelo, jak bysme řekli. A to se stává všem učitelům. My máme moc málo učitelů, kteří odešli do ČR studovat a vrátili se. Máme jednu učitelku příkladně tady jenom. Takže všem učitelům máme tam jednu tu dlouhatánskou díru, kde se tou češtinou nebavíme, a pak když se do té školy vrátíme, tak nám to trvá, než si to zopakujeme a příkladně ještě jestli někdo pracuje s tou češtinou, jako učitelky v nižších třídách, takže ony si tu češtinu propracujou a brzy na to přijdou. A příkladně já tělocvikář, který jsem se s tou češtinou nikdy nedotýkal, tak pro mě je to teďka velký problém napsat nějaký dopisy. Já si musím napsat dopis a odejít a zeptat učitelky, prohlídněte mně to, je to v pořádku? Ať to můžu případně zaslat někomu do Čech, ať neřeknou, hele ten vůl neumí ani česky psát...⁶⁹⁰

Les pratiques de l'écrit et de l'apprentissage du tchèque standardisé sont alors principalement endossés par les cours de langue proprement dit. Dans les matières scientifiques et / ou sociales, le tchèque, parfois dans sa variété dialectale, sert davantage de langue de communication en classe, mais les savoirs sont transmis en croate. Par ailleurs, Jitka Stanja Brdar, la conseillère pédagogique, nous explique que pour répondre aux attentes des parents, ils préfèrent recruter les enseignants qualifiés dans leur matière et leur maîtrise de tchèque est évaluée en second plan.

Jitka Stanja Brdar précise également qu'il est très difficile de trouver pour les enseignants des matières scientifiques une formation en tchèque qui répondrait à leurs besoins précis.

⁶⁹⁰ Deuxièmement, aussi les enseignantes qui font les cours à nos enfants, je pense qu'ils ne sont pas aussi instruites en tchèque comme vos enseignants en République tchèque. Par exemple moi, j'ai appris le tchèque à l'école fondamentale, quand je suis arrivé au lycée, le tchèque était moins présent. Je suis arrivé à la fac à Zagreb et je n'ai plus aucun contact avec le tchèque. Dix ans après, je suis revenu à l'école tchèque. Entre temps, beaucoup de connaissances se sont évaporées de ma tête. Et cela arrive à tous les enseignants. Nous n'avons que très peu d'enseignants qui sont partis faire les études en République tchèque et qui sont revenus. A Koncenice, nous n'en avons qu'une. Alors, tous les enseignants que nous sommes ici, nous avons un très long trou, une très longue période où nous ne parlons pas tchèque. Et quand nous revenons à l'école, il nous faut du temps pour tout revoir. Et encore – les enseignants qui emploient régulièrement du tchèque dans les classes, par exemple les institutrices au primaire, elles retrouvent vite leur niveau. Mais par exemple moi, je suis prof d'éducation physique, je n'ai jamais vraiment été en contact avec le tchèque. Pour moi, il est maintenant un grand problème d'écrire des lettres. Je dois écrire ma lettre et puis aller voir une enseignante: s'il vous plaît, regardez-la, est-ce que c'est correct? Pour que je puisse l'envoyer en République tchèque, qu'ils ne se disent là-bas, tiens, ce con ne sait même pas écrire en tchèque...

JITKA : *Potom já mám třeba hodiny s téma, minule to byla teba biologie, chemie, takže já mám potom hodiny češtiny s tou učitelkou a probíráme třeba látku 5., 6. třídy, ale je to málo platný, když ona nepřemejšlí česky. A teď si už do Čech nikdy nepojede na semestr nebo na dva, protože už má fakultu hotovou, že jo. Kde by ji napadlo, že jednou bude pracovat v menšinový škole*

ENQUETEUR : *A vy tedy pro učitele, kteří již vystudovali, jsou hotoví učitelé, vy pro ně nemáte žádnou možnost., jak je dál vzdělávat v češtině ?*

JITKA : *Máme, máme. To je ta Dobruška, jenomže to potom musí někdo obětovat měsíc svých prázdnin, aby byl v Dobrušce. Nebo potom měsíc v září na metodiku výuky českého jazyka. Ale co je bioložce metodika výuky českého jazyka, že jo? A v tý Dobrušce - ona zase mluví docela dobře. Ona mluví takovou naší sousedskou češtinou, takže... Tam bude vynikat, že jo.*

ENQUETEUR: *Ale tu přípravu jakoby v tom předmětu nedostane.*

JITKA : *Nedostane, přesně tak.*⁶⁹¹

Ainsi, il nous semble que la focalisation sur le modèle A, établi par le principe du droit à l'enseignement dans la langue maternelle, n'aide pas à surmonter les épreuves auxquelles l'enseignement en tchèque est actuellement exposé. L'évolution au sein de la minorité demanderait d'introduire des concepts didactiques innovants et variés, issus également du champ de la didactique des langues étrangères et secondes. Par exemple, les programmes tels que CLIL (Content and language integrated learning) pourrait certainement renforcer

⁶⁹¹ JITKA: Après, je donne des cours aux enseignants, la dernière fois c'était la prof de biologie et de chimie. Nous regardons ensemble les programmes des classes du 5e, 6e. Mais cela ne sert pas à grand chose car elle ne réfléchit pas en tchèque. Et maintenant, elle n'ira plus en République tchèque pour un semestr ou deux, puisqu'elle n'est plus étudiante. Elle n'a jamais pensé devenir enseignante à l'école minoritaire.

ENQUETEUR: Et pour les enseignants qui ont déjà terminé leurs études universitaires, vous n'avez aucune formation pour eux, pour améliorer leur niveau de tchèque?

JITKA: Si. Il y a Dobruska mais il faudrait sacrifier un mois de vacances. Ou bien un mois en septembre pour le cours de méthodologie de l'enseignement du tchèque langue étrangère. Mais qu'est-ce qu'une prof de biologie tirerait du cours méthodologique pour les enseignants du tchèque? Et pour Dobruška – cela ne servirait pas à grand chose non plus. Notre collègue parle bien notre variété dialectal, elle y serait l'une des meilleures étudiantes.

ENQUETEUR: Mais elle ne recevra nulle part la formation adaptée à ses besoins spécifiques.

JITKA: Exactement.

l'usage de l'écrit en tchèque dans les matières scientifiques et donner des pistes de réflexion pour la formation des enseignants plus ciblée.

Pour le pédagogue de l'école de Končnice, Tina Varat, une aide importante aux enseignants est déjà donnée par la traduction des manuels croates en tchèque, réalisée en 2007. Tina observe qu'ils sont une source importante du lexique spécifique à chaque discipline. Cependant, leur emploi a soulevé un large débat dans la société diasporique qui continue encore en 2012, lors de nos enquêtes sur le terrain croate.

11.3. Plurilinguisme ignoré

11.3.1. Manuels

Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (Zagreb, 26.2.2010), entré en vigueur 2010 donne aux dispositifs de l'enseignement minoritaire le droit d'utiliser les manuels en langues minoritaire : „U nastavi na jeziku i pismu nacionalnih najina mogu se koristiti udžbenici i dopunska nastavna sredstva na jeziku i pismu naionalne manjine...“⁶⁹² (*Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu, članak 6, Zagreb, 26.2.2010*). La loi précise également que s'il n'existe pas la possibilité de traduire les manuels croates, les établissements scolaires seront autorisés à se servir des manuels du pays maternel.

La loi répond à l'engagement du Ministère de la Science, de l'Education et du Sport de la République de Croatie envers l'Union Européenne. Tous les élèves scolarisés en langue minoritaire devraient avoir le droit à l'apprentissage des manuels dans leurs langues (Stanja – Brdar, 2007 : 15)⁶⁹³. En 2007, le Ministère a donc lancé une campagne auprès des minorités nationales concernées⁶⁹⁴: il propose de financer les traductions des manuels croates en langues des minorités. Dans la communauté tchèque, ce sont les enseignants des écoles tchèques de

⁶⁹² Dans les établissements scolaires avec l'enseignement en langues et écritures minoritaires, on peut utiliser les manuels et d'autres matériaux pédagogiques en langue et en écriture de la minorité.

⁶⁹³ STAŇOVÁ-BRDAROVÁ, Jitka, 2007. *Učebnice budou v češtině*. In Jednota. Daruvar: Jednota, 2007, č. 35, roč. 62. Cité d'après : VALCOVÁ, Martina, 2008. *Identita českého etnika v Daruvaru v kontextu politiky*. Diplomová práce. Pardubice : Univerzita Pardubice.

Daruvar et de Končevice qui ont réalisé cette tâche importante. Les manuels sont édités à Daruvar, par la maison d'édition de la communauté, Jednota.

La nouvelle mesure semble être acceptée avec hésitations dans la communauté tchèque en Croatie et ceci non seulement à cause de l'énorme dépense d'énergie que les traductions demandent à la minorité. Peu d'acteurs du terrain évoquent les avantages que les manuels traduits pourraient apporter, comme la directrice de la maison d'édition Jednota Libuška Stráníková (2007 : 3) : « *Dosud [žáci] při vyučování češtinu jen poslouchali, nyní budou mít před sebou v učebnici text a budou si ho moci přečíst a podle potřeby se k němu vrátit* »⁶⁹⁵. Par ailleurs, lors de nos enquêtes en 2012, les arguments explicitement exprimés en faveur des manuels en tchèque visent plus les enseignants que les élèves.

Mais les opinions enregistrées en 2007, lors de la conception des manuels, par une étudiante tchèque de master en sociologie⁶⁹⁶ montrent plutôt des réactions réservées à l'initiative du gouvernement croate. Aussi bien pour les parents que pour les enseignants, la nouvelle pratique semble être un vrai défi. Les parents craignent surtout de ne plus pouvoir travailler à la maison avec leurs enfants, faute de compréhension des manuels. Les enseignants supposent que tous les élèves n'ont le niveau suffisant de maîtrise en tchèque pour pouvoir se servir du manuel en tchèque. Voici une opinion du parent et une opinion de l'enseignante.

*Vlatka Daňková (rédactrice dans la maison d'édition Jednota) : « Kolega se mi svěřil, že jeho manželka nechce povolit, aby jejich dítě šlo do české školy. Argumentem bylo to, že mu nebude moci poradit, nezvládne mluvit česky... Podle mě není dobré řešení mít učebnice pouze v českém jazyce. »*⁶⁹⁷

⁶⁹⁴ Il s'agit de minorités tchèques, hongroises et italiennes.

⁶⁹⁵ STRÁNÍKOVÁ, Libuška, 2007. *Podzimní starosti českých školáků*. In Jednota. Daruvar: Jednota, 2007, č. 35, roč. 62. Cité d'après : VALCOVÁ, Martina, 2008. *Identita českého etnika v Daruvaru v kontextu politiky*. Diplomová práce. Pardubice : Univerzita Pardubice.

« *Jusqu'à présent, le tchèque est seulement entendu par les élèves. Désormais, ils auront un texte devant les yeux, ils pourront le lire et le relire à leur gré.* »

⁶⁹⁶ VALCOVÁ, Martina, 2008. *Identita českého etnika v Daruvaru v kontextu politiky*. Diplomová práce. Pardubice : Univerzita Pardubice.

⁶⁹⁷ « Mon collègue m'a confié que sa femme ne voudrait pas autoriser l'inscription de leur enfant à l'école tchèque. Elle argumente par le fait qu'elle ne pourrait pas lui donner des conseils, qu'elle n'arriverait pas à parler tchèque... D'après moi, ce n'est pas une bonne solution, d'avoir les manuels seulement en tchèque. »

Ludmila Bláhová (enseignante de l'école JAK Daruvar) : « Přeložené učebnice do českého jazyka bych žákům dávala podle toho, jak umí česky. Protože stejně žákům budu muset překládat české výrazy do chorvatštiny. Pro mě by bylo lepší pracovat s učebnicí chorvatskou. Některé rodiče to může odradit, když budou mít děti pouze české učebnice. »⁶⁹⁸

Face aux interrogations des parents et aux doutes exprimés, les directeurs des écoles tchèques de Daruvar et de Končénice décident d'anticiper les objections des familles et proposent d'utiliser simultanément deux manuels identiques au contenu mais différentes en langues.

Lenka Janotová (directrice de Česká základní škola J. A. Komenského Daruvar) : « Budeme používat jak chorvatské, tak české učebnice. Rodiče se obávají, že nebudou moci pomáhat dětem a že je budou muset dávat do jiné školy. Chceme jim vyjít vstříc. Navrhovali jsme vydání terminologických slovníků. Na rodičovské schůzce bude rodičům podáno vysvětlení, je nutné brát v úvahu všechny rodiče, ať jsou z rodiny české, chorvatské nebo smíšené. »⁶⁹⁹

En 2012, lors de nos enquêtes à Končénice et à Daruvar, l'usage de deux manuels est toujours en cours. Généralement, les élèves achètent eux-mêmes les manuels en croate, tandis que les manuels en tchèque leur sont prêtés par l'établissement scolaire. D'après les informations relevées dans nos enquêtes, la version tchèque du manuel serait plus souvent employée pendant les cours (mais pas systématiquement) tandis qu'à la maison, les élèves se servent exclusivement des manuels en croate⁷⁰⁰. Pour Jaromir Vrabc, directeur de l'école de Končénice, les adolescents ne sont pas suffisamment mûrs pour travailler en autonomie avec deux sources, l'une en tchèque et l'autre en croate: „Taky bych nebyl rád, kdyby dcera tahala i český i chorvátský knihy, když by učila, a tady měla českou a tady měla chorvátskou knihu,

⁶⁹⁸ « Je distribuerai les manuels traduits en tchèque selon le niveau de maîtrise du tchèque des élèves. De toute façon, je devrais leur traduire les expressions tchèques en croate. Pour moi, il serait mieux d'utiliser le manuel en croate. Pour certains parents, cela peut être décourageant de n'avoir les manuels qu'en tchèque. »

⁶⁹⁹ « Nous utiliserons et les manuels croates et les manuels tchèques. Les parents craignent de ne plus pouvoir aider leurs enfants et d'être obligés de les inscrire dans une autre école. Nous voulons aller au devant de leur souhait. Nous avons proposé d'éditer des dictionnaires terminologiques. Nous réunirons les parents afin de leur expliquer les enjeux. Il faut penser à tous les parents, qu'il s'agisse des couples tchèques, mixtes ou croates. »

⁷⁰⁰ Témoignage de Jaromir Vrabc, directeur de l'école de Končénice: „U nás to funguje takhle. Český učebnice nejčastěji zůstávají ve škole a chorvátský si děti nosej domů. Takže když potřebujou zaučit, tak se učí nejčastěj z tý chorvátský.“ / Chez nous, cela fonctionne comme cela. Les manuels tchèques restent à l'école et les enfants emportent chez eux les manuels en croate. Alors, quand ils ont besoin de travailler chez eux, ils se servent des manuels en croate. Source : notre entretien avec Jaromir Vrabc en juin 2010.

*to takový učení je pro studenty.*⁷⁰¹ La préférence donnée aux manuels en croate est d'après lui justifiée par les objectifs affichés : former les élèves capables de réussir à l'enseignement du second cycle du secondaire en croate.

Il nous semble que le débat sur l'emploi des manuels illustre bien la confusion qui existe entre discours orienté vers la défense des langues minoritaires et éducation bilingue que les établissements tchèques du modèle A proposent en réalité.

11.3.2. Afficher les objectifs plurilingues

Le souci de l'avenir professionnel des enfants, majoritairement ancrés dans le milieu croate, oriente tout naturellement aussi la conception de l'enseignement de / en langues minoritaires et les choix des parents en matière de leur scolarité. C'est le pragmatisme qui pousse les parents à encourager l'enseignement en croate dans les écoles tchèques du modèle A, comme le remarque le directeur de l'école tchèque de Končeniце J. Vrabec : « *Příliš hodně rodičů tady kouká tak - voni by rádi aji chodili do ty český školy, ale co vice at' děláme na ty chorvátštině* »⁷⁰². La même logique contribue très probablement à la popularité du modèle C (enseignement optionnel de la langue tchèque). D'après les données de Jitka Stanja Brdar, conseillère pédagogique pour la minorité tchèque, tandis que le nombre d'élèves fréquentant le modèle A stagne, il ne cesse pas de croître dans le modèle C. Paradoxalement, celui-ci peut devenir concurrence pour le modèle A⁷⁰³. Pourtant, de nombreuses études démontrent que l'enseignement en langue cible est beaucoup plus efficace que l'enseignement extensive de cette langue.

Pour Jitka Stanja Brdar, c'est aussi la nouvelle politique de distribution des bourses d'études de la part du gouvernement tchèque qui renforce le sentiment que la bonne maîtrise

⁷⁰¹ Moi non plus, je ne serais pas content si ma fille devait porter dans son sac les deux manuels, et ceux en tchèque et ceux en croate. Et si, en travaillant, elle mettait un livre à gauche, un livre à droite. Ce sont les étudiants qui travaillent ainsi, et non pas des collégiens.

⁷⁰² Beaucoup trop de parents le voient ainsi: nous aimerions inscrire nos enfants à l'école tchèque mais il faut y travailler beaucoup en croate.

⁷⁰³ D'ailleurs, d'après les informations de Mme Stanja-Brdar, Svaz Čechů v Republice Chorvatsku (Fédération des Tchèques dans la République de Croatie) n'autorise pas l'enseignement optionnel du tchèque à Končeniце de peur que ceci entraînerait la disparition du modèle A. Les responsables de la Fédération craignent que les parents préféreraient le modèle C au modèle A. Source de l'information : notre entretien avec Mme Stanja-Brdar en 2012.

du tchèque ne trouve pas de récompense professionnelle : « ... *za mých dob, menšina měla 5 stipendií na studium v Český republice. A to už v poslední době nemáme. Takže vlastně dítě už nemá proč se učit česky tak dobře.... teď, když děti vědí, že nebudou studovat v Čechách, protože něco takového není, že tam třeba pojedou na semestr nebo na dva, aby si zdokonalili to, co studují v Záhřebu nebo jinde, tak už i to vlastně zmenšuje zájem o tu úroveň češtiny* »⁷⁰⁴.

Par ailleurs, les objectifs de l'enseignement en tchèque, formulés par ces deux responsables, directeur de l'école tchèque et conseillère pédagogique pour la minorité tchèque, relèvent plutôt du domaine éducatif. Moins qu'une maîtrise de différents registres en tchèque, c'est l'attitude des élèves qui est visée. Pour Monsieur Vrabec, directeur de l'école de Končnice, c'est la volonté des élèves d'utiliser spontanément le tchèque qui est importante : « ... *my jsme rádi, když nám děti vypravujou na chodníku česky, mimo výuky samy když vypravujou. Když si s něma na češtině povypravujeme, vo různých příběhů a něco takovýho...* »⁷⁰⁵ Jitka Stanja Brdar, conseillère pédagogique, souligne une vision identitaire où le sentiment de l'appartenance à la minorité serait accompagnée de l'engagement de participer activement à la vie associative : « ...*aby věděli, že patří k český menšině, měli český jazyk jakž takž, měli českou kulturu v sobě vžitou, aby potom patřili do nějaký český besedy, že jo. My je vlastně vychováváme pro ty besedy. Proto, aby jednou hráli divadlo a tancovali, zpívali a zase svý děti dali k nám, do školek, do škol a tak* »⁷⁰⁶. Cette réflexion est bien inscrite dans la philosophie éducative tchécoslovaque des écoles minoritaires de l'entre deux guerres dont la tradition de l'enseignement tchèque en Croatie est issue. Certes, l'accent mis sur la vocation identitaire et solidaire trouve écho aussi dans la réflexion des parents. Mais elle risque de mettre de côté d'autres attentes des familles.

⁷⁰⁴ A mon époque, la minorité a eu 5 bourses pour effectuer des études supérieures en République tchèque. ... Cela n'existe plus. Alors, les enfants n'ont plus de raison de bien apprendre le tchèque. Puisque moi, je savais que j'allais faire mes études supérieures en République tchèque, je faisais attention à bien maîtriser la langue. Mais maintenant, les enfants savent que cette possibilité n'existe plus. Qu'ils y aillent seulement pour un semestre ou deux, afin de perfectionner ce qu'ils sont en train d'étudier à Zagreb ou autre part en Croatie.

⁷⁰⁵ Nous sommes contents quand les enfants se mettent à raconter en tchèque sur le trottoir, en dehors de l'enseignement, qu'ils parlent en tchèque. Quand nous pouvons discuter avec eux en tchèque, des histoires diverses et cetera.

⁷⁰⁶ ... pour qu'ils sachent qu'ils appartiennent à minorité tchèque, qu'ils parlent un tchèque compréhensible, qu'ils assimilent la culture tchèque pour adhérer ensuite à une association minoritaire. Nous les élevons pour les associations. Pour qu'ils fassent du théâtre, pour qu'ils dansent et chantent un jour et pour qu'ils inscrivent leurs enfants chez nous.

Malgré la grande liberté offerte par la législation croate, le pragmatisme amène les parents et les responsables pédagogiques de la minorité tchèque en Croatie à transformer le modèle A (toutes les matières enseignées en langue minoritaire) en enseignement bilingue où le tchèque et le croate se partagent le rôle de langues d'enseignement. Le principe défini dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui souligne que « la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre » y est donc adopté spontanément, sans qu'une prescription soit nécessaire. Il est dicté par la réalité, politique et économique, comme le remarque Jaromir Vrabec : « *Protože když bysme se příliš drželi ty čestiny, příkladně když bysme tady ted'ka v Končenicích chtěli mít českou školu, jak co vy máte v Český republice, myslím, že bysme pak měli problémy tady. Právě proto že ty děti by byly moc málo v kontaktu s chorvátským jazykem a musíme vědět, že to je náš jazyk, ano. Státní jazyk* »⁷⁰⁷.

Ainsi, le modèle A tel qu'il est réalisé dans les écoles tchèques en Croatie, se rapproche de l'enseignement immersif appliqué par les écoles associatives en France pour les langues régionales (Diwan, Seaska, Calandretas, ABCM). L'apprentissage y commence par l'immersion totale en langue régionale (ou en allemand) mais progressivement, le français, en tant que langue officielle du pays, est introduit. Il assume le rôle de langue d'enseignement et il est enseigné comme une matière à part. En Croatie comme en France, plus on avance dans le cycle, plus la langue officielle devient importante. Mais à la différence des écoles associatives françaises mentionnées, les concepteurs des écoles tchèques en Croatie ne définissent que très vaguement les relations entre leurs deux langues d'enseignement. L'inscription dans un programme établi et défini a priori en tant que monolingue (modèle A – enseignement de toutes les matières en langue minoritaire) limite la réflexion explicite sur les questions de relation entre les langues et n'aide pas les acteurs de terrain à concevoir une didactique réfléchie et appropriée. Les enseignants sont indirectement invités à chercher eux-même les solutions dans le bricolage quotidien.

Egalement, il nous semble qu'une perspective importante passe inaperçue dans cette vision de l'enseignement minoritaire. L'enjeu d'une éducation scolaire bilingue n'est pas seulement d'apprendre à bien maîtriser une langue minoritaire qui est en même temps une

⁷⁰⁷ Si nous tenions trop à la langue tchèque, par exemple si l'on voulait avoir à Končence une école tchèque identique aux écoles en République tchèque, nous aurions des problèmes. Parce que les enfants ne seraient pas suffisamment en contact avec le croate. Et nous devons réaliser que c'est notre langue. Langue officielle.

langue étrangère rarement apprise en dehors de la communauté. Il s’agirait également de valoriser des acquis spécifiques des enfants plurilingues, habitués à à faire sans cesse un choix dans leur riche répertoire verbal. Par ailleurs, étant scolarisés dans deux langues slaves, ils sont aussi naturellement amenés à observer les ressemblances et différences entre elles. Or, aucune réflexion métalinguistique ne leur est proposée.

En regardant le document curriculaire croate Nacionalni okvirni kurikulum (2010) qui inscrit l’enseignement des langues minoritaires dans le cadre plus large de l’enseignement des langues en général, la perspective plurielle devient encore plus large. Dès le début de la scolarité obligatoire, les élèves dans les écoles minoritaires sont exposés simultanément à l’apprentissage formel de 3 langues : le croate, la langue minoritaire, première langue vivante (anglais). La seconde langue vivante est également introduite assez tôt, en 4e année de la scolarité.

Tableau n°25 : Enseignement des langues – écoles tchèques modèle A

Classe	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Tchèque	4 +1	4+1	4+1	4+1	4	4	4	4
Croate	4	4	4	4	5	5	4	4
Anglais	2	2	2	2	2	2	2	2
Allemand	-	-	-	2	2	2	3	3

Au cours de leur scolarité obligatoire, même avant la fin du cycle primaire, les élèves sont exposés aux 4 langues. Pourtant, aucune réflexion n’accompagne l’ensemble de leur apprentissage linguistique. Dans le curriculum, les quatre langues ne sont pas envisagées de façon intégrée mais elles sont juxtaposées les unes aux autres. C’est de nouveau aux enseignants de proposer des solutions improvisées. Ce qui pourrait s’avérer réalisable pour les deux langues d’enseignement mais ce qui est difficilement envisageable pour les langues vivantes, enseignées par les personnes venant d’extérieur qui n’ont que très peu de contact avec l’institutrice. Encore une fois, l’école ne se donne pas de moyens pour traiter administrativement et pédagogiquement le capital plurilingue et pluriculturel de ses élèves qu’il veut pourtant cultiver.

CHAPITRE 12

BILINGUISME IDEALISE (France)

12.1. Education bilingue dans les discours des concepteurs de l'École tchèque sans frontières

12.1.1. Bilinguisme idéalisé

Les documents curriculaires de *Česká škola bez hranic* ne désignent pas le bilinguisme ou le plurilinguisme comme finalité de l'enseignement dispensé ; il est néanmoins manifeste que le bilinguisme, le plurilinguisme et / ou le multilinguisme sont des mots clefs pour les concepteurs de l'école. La fondatrice du projet estime que « v Českých školách bez hranic se otázka dvoujazyčnosti dotýká všech žáků a jejich učitelů »⁷⁰⁸ et il est certain que le concept de bilinguisme est celui des trois notions mentionnées qui occupe le plus de place. Néanmoins, dans le document curriculaire cardinal de l'école *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*, l'école est présentée en tant que « koncept výuky češtiny v zahraničí pro děti od 18 měsíců do 15 let, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí »⁷⁰⁹. Toutefois, l'usage des notions de bi-, pluri-, multilinguisme n'y est pas expliqué.

Une réflexion sur les notions en question est davantage développée sur les pages web de l'école où deux articles sont explicitement consacrés au bilinguisme : « Více o bilingvismu » et « Úvod do problematiky bilingvismu ». Le premier texte commence par la définition du bilinguisme tirée d'un dictionnaire pédagogique tchèque⁷¹⁰ : « *Vícejazyčnost*

⁷⁰⁸ ... « à l'École tchèque sans frontières, la question du bilinguisme concerne tous les élèves et leurs enseignants »

Source: SLAVIKOVA-BOUCHER, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. Accessible en ligne: www.csbh.cz.

⁷⁰⁹ « concept de l'enseignement du tchèque pour les enfants de 18 mois à 15 ans grandissant en milieu plurilingue ». (C'est nous qui soulignons.)

Source : SLAVIKOVA-BOUCHER, Lucie, ŠTÁSTKOVÁ, Ludmila, GRUNTOVÁ, Blanka, LOUBET DEL BAYLE, Zuzana, 2010. *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*, p.2. Accessible en ligne: www.csbh.cz.

⁷¹⁰ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jirí, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. Notre traduction de la définition en français est la suivante: « Le plurilinguisme (bilinguisme) est la capacité de parler deux langues, la capacité de communiquer aussi bien à l'aide de la première langue que de la deuxième ».

(bilingvismus) je schopnost mluvit dvěma jazyky, schopnost komunikovat pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka »⁷¹¹. La définition ne fait pas de distinction entre plurilinguisme et bilinguisme, en définissant les deux termes de même façon, tout en limitant le nombre de langues à deux. Elle ne respecte pas ainsi la distinction entre « *mnohojazyčnost* / multilinguisme » et « *vícejazyčnost* / plurilinguisme », telle qu'elle avait été introduite en tchèque par les traducteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)⁷¹². Le mot *vícejazyčnost* employé dans la définition correspondrait en fait davantage à la définition du multilinguisme, et non pas celle du plurilinguisme. Ceci est sans doute dû au fait que le dictionnaire paraît la même année que la traduction tchèque du CECRL et que de nos jours, l'emploi des binômes *vícejazyčnost* / plurilinguisme et *mnohojazyčnost* / multilinguisme demeurent en tchèque très limité en dehors du CECRL. Telle est d'ailleurs aussi la pratique dans les documents pédagogiques de *Česká škola bez hranic* : le mot *vícejazyčnost*, fréquemment employé dans les documents, n'est pas le synonyme de plurilinguisme dans le sens qui est défini dans le CECRL, celui que nous utilisons dans notre thèse (voir chapitre 1).

La définition lexicographique du bilinguisme citée plus haut est assez neutre quant à la description des compétences du bilingue dans ses deux langues. La phrase suivante du texte « *Více o bilingvistu* », rédigée par l'équipe de l'école, précise toutefois que par bilinguisme, on entend en fait « *schopnost dokonale mluvit ve více jazycích* »⁷¹³. Nous trouvons la même réflexion dans le texte plus récent, publié sur les pages web de *Česká škola bez hranic* en 2013, « *Úvod do problematiky bilingvistu* ». La directrice de *Česká škola bez hranic* de Paris y explique que « *schopnost ovládat dva jazyky* »⁷¹⁴ est la définition la plus simple mais pas la plus exacte du bilinguisme. D'après elle, « *v kontextu Českých škol bez hranic lze nabídnout definici „ideálního bilingvistu“, tedy cíle, kam všichni zúčastnění, především tedy rodiče a pedagogové, ruku v ruce směřují* »⁷¹⁵. Et elle définit ce « bilinguisme idéal » ainsi :

⁷¹¹ <http://www.csbh.cz/vice-o-bilingvistu>, [16/03/2015]

⁷¹² Le terme tchèque *vícejazyčnost* étant réservé au plurilinguisme par les traducteurs du CECRL, ils traduisent le multilinguisme par un terme moins courant en langue tchèque, à savoir *mnohojazyčnost*.

⁷¹³ « la capacité à parler parfaitement plusieurs langues » Source : <http://www.csbh.cz/vice-o-bilingvistu>, [16/03/2015]. C'est nous qui soulignons.

⁷¹⁴ « la capacité à maîtriser deux langues »

⁷¹⁵ « dans le contexte des Ecoles tchèques sans frontières, on peut proposer une définition du bilinguisme idéal, c'est-à-dire de l'objectif que tous les acteurs, avant tout les parents et les pédagogues, visent » SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. *Úvod do problematiky bilingvistu*. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015].

« Bilingvní jedinec je ten, který ovládá dva jazyky na stejné úrovni - *rodilého mluvčího, identifikuje se s kulturním a sociálním kontextem obou jazyků a je rodilými mluvčími takto identifikován, oba jazyky pravidelně (denně) používá* »⁷¹⁶.

Les notions de perfection et d'équilibre en maîtrise des deux langues sont en effet très présentes dans les discours des concepteurs de *Česká škola bez hranic*, qu'il s'agisse des articles de presse écrite par la directrice ou des documents pédagogiques de l'école. Les formulations employées insinuent l'idée que telle est la visée supposée des parents en matière d'éducation bi-/plurilingue. Dans les interviews données par la directrice de l'école, les parents des élèves de *Česká škola bez hranic* auraient pour objectif « *dověst své dítě k rovnocenné dvojjazyčnosti* »⁷¹⁷ et d'éduquer des « *rodilé mluvčí* »⁷¹⁸ (sous-entendu du tchèque) ou ils voudraient que leurs enfants maîtrisent la langue tchèque « *na úrovni svých vrstevníků v České republice* »⁷¹⁹. Cependant, nos enquêtes révèlent que les parents ne sont pas aussi catégoriques dans leurs propos. Leurs visions du bilinguisme semblent beaucoup plus nuancées et leurs objectifs moins ambitieux. Ils paraissent conscients du fait que leurs enfants ont un répertoire verbal partagé entre plusieurs langues et que ceci influence naturellement la maîtrise de chacune d'elles. Le bilinguisme n'est pas l'addition de deux monolinguisms. Spontanément, les parents adoptent une perspective fonctionnelle du bilinguisme ce qui ne les empêche pas de chercher à faire progresser leurs enfants en langues. Mais de même que les enfants apprennent à jouer d'un instrument de musique sans vouloir tous devenir Paganini, nos entretiens montrent un large éventail des ambitions familiales en acquisition des langues.

⁷¹⁶SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015]. « *Le bilingue est celui qui a une maîtrise égale de deux langues au niveau d'un locuteur natif. Le bilingue s'identifie avec le contexte culturel et social des deux langues et il est ainsi identifié par les locuteurs natifs. Il emploie régulièrement (quotidiennement) ses deux langues.* »

⁷¹⁷« *d'amener leur enfant au bilinguisme équilibré* »

FIALKOVÁ, Martina, 2014. Lucie Slavíková-Boucher. Deset let s českou školou bez hranic. Listy Prahy 1, září 2009, p. 3. Accessible en ligne: http://www.listyprahy1.cz/archiv/2014/LP1_2014_09.pdf

⁷¹⁸« locuteurs natifs »

HABITAT Bohemicus, 2012. *Čeština bez hranic. Naším hlavním cílem je schopnost používání aktivního jazyka.* Habitat Bohemicus, 29.7.2012, <http://habitatbohemicus.blogspot.cz/2012/07/nasim-hlavnim-cilem-jeschopnost.html>. [5.4.2015]

⁷¹⁹« aussi bien que les enfants de même âge grandissant en République tchèque »
Idem.

La définition idéalisée du bilinguisme, proposée par les concepteurs de *Česká škola bez hranic*, reflète en fait davantage « la perception la plus courante du bilinguisme en France » (Hélot, 2008 : 22) dont nous avons abordé les limites au chapitre 1.1.1. de notre thèse, que les représentations des parents. Le choix est certainement stratégique. En idéalisant le bilinguisme, en le présentant comme un phénomène rare et exceptionnel, les concepteurs de *Česká škola bez hranic* cherchent à valoriser la transmission du tchèque dans les familles en France. Dans son article *Úvod do problematiky bilingvismu*, Madame Slavikova-Boucher résume les difficultés courantes de la transmission du tchèque, langue minoritaire, en France : « ... jeden z partnerů česky nerozumí a není v jeho silách se jazyk naučit – cítí se tedy vyřazen z rodinné konverzace : znalost češtiny se nejeví jako důležitá – česky na světě mluví jen malý počet lidí : čeština se může nacházet v konkurenci s dalšími zdánlivě užitečnějšími a důležitějšími mimoškolními aktivitami (sport, cizí jazyky...). Problémem může být i stud česky mluvícího rodiče používat češtinu na veřejnosti, případně v nečesky mluvící partnerově rodině »⁷²⁰. Etant conscients des difficultés que le(s) parent(s) éprouve(nt) à la transmission des langues qui ne sont pas des langues de grande diffusion⁷²¹, les auteurs des documents pédagogiques de l'Ecole tchèque sans frontières cherchent à les encourager.

Par la promotion du bilinguisme, c'est donc la langue et la culture tchèques qui sont valorisées dans les discours des concepteurs de *Česká škola bez hranic*. Pour le faire, les auteurs n'hésitent pas à introduire des formules boursoufflées comme celle-ci : « Pravidelná návštěva českého dětského kolektivu též děti vede k uvědomění si určité výjimečnosti, dítě vnímá, že oproti svým vrstevníkům patří navíc do jazykově a tím i kulturně odlišné společnosti, postupně na to začíná být hrdé. Tato skutečnost je velmi důležitá pro jeho další vztah k ČR, k českým kořenům, kultuře a historii »⁷²². Par son ton, par le champ lexical utilisé,

⁷²⁰ SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. *Úvod do problematiky bilingvismu*. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015]. « L'un des parents ne comprend pas le tchèque et il n'est pas en mesure de l'apprendre – il se sent alors exclu de la conversation familiale ; la connaissance du tchèque n'apparaît pas comme importante – peu de gens dans le monde parlent tchèque ; l'enseignement du tchèque se trouve en concurrence avec d'autres activités périscolaires apparemment plus utiles et plus importantes /sport, autres langues étrangères.../. Le parent parlant le tchèque peut aussi éprouver de la honte d'employer le tchèque dans des lieux publics ou bien dans la famille du partenaire ne parlant pas tchèque.»

⁷²¹ La problématique a été abordée dans le chapitre 2.

⁷²² SLAVIKOVA-BOUCHER, Lucie, ŠTÁSTKOVÁ, Ludmila, GRUNTOVÁ, Blanka, LOUBET DEL BAYLE, Zuzana, 2010. *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*, p.8. Accessible en ligne: www.csbh.cz.

« Pour les élèves, le fait d'être en collectivité avec d'autres enfants tchèques leur permet aussi de prendre conscience d'une certaine exclusivité : par rapport aux autres enfants du même âge, ils font partie d'une société

cette phrase rappelle le discours de Josef Folprecht, l'inspecteur des écoles tchécoslovaques à l'étranger dans les années 1930 (voir le chapitre 4.3.). Pour lui aussi, l'enseignement des langues minoritaires telles que le tchèque devrait cultiver un sentiment de fierté et de solidarité envers la nation-mère.

Les auteurs adoptent volontiers la position des ambassadeurs de la République tchèque à l'étranger, d'autant plus qu'ils souhaitent que leur école soit reconnue et prise en charge par l'Etat tchèque. Les documents curriculaires, aussi bien que la majorité absolue des articles rédigés par l'équipe de l'école, sont prioritairement destinés aux lecteurs tchèques, ne serait-ce que par le choix de la langue de rédaction. Vue la position du tchèque sur le marché international des langues, il paraît légitime de défendre l'utilité de sa diffusion et de son apprentissage. Mais est-il possible d'éduquer les locuteurs bi-/plurilingues en se concentrant juste sur une de leurs langues ?

12.1.2. Cultiver le bilinguisme par deux parcours monolingues

Le bilinguisme traité dans les textes rédigés par l'équipe de *Česká škola bez hranic* est souvent accompagné de l'épithète « naturel » et les auteurs soulignent que c'est justement cette catégorie du bilinguisme auquel ils se réfèrent⁷²³. Le terme est employé aussi comme un synonyme du « bilinguisme simultané » qui occupe la place centrale dans les discours sur le bilinguisme. Cependant, le document curriculaire mentionné, « *Školní vzdělávací program* », définit trois catégories d'élèves bilingues fréquentant l'école : les enfants des familles mixtes, les enfants dont les deux parents sont tchèques vivant pour un délai plus ou moins long à l'étranger, les enfants français ayant séjourné avec leurs parents en République tchèque où ils ont commencé à apprendre la langue tchèque. Ce n'est que la première catégorie qui relève du bilinguisme simultané, le bilinguisme des deux dernières catégories se rapportant plutôt au bilinguisme consécutif. Pourtant, les documents pédagogiques ne fournissent aucune explication quant aux spécificités des deux types de bilinguisme. Toutes les recommandations et les commentaires s'adressent aux familles mixtes représentant le groupe le plus important du public mais non exclusivement.

différente linguistiquement et culturellement et ils en tirent une certaine fierté. Ce fait est très important pour leur relation future à la République tchèque, aux racines tchèques et à la culture et l'histoire tchèques. »

⁷²³ Leur définition correspond à celle que nous avons donnée au chapitre 1.1.3. de notre thèse.

La vision réduite du public ainsi que le besoin - décrit plus haut - de valoriser la langue tchèque contribuent à rendre stéréotypée l'image que les textes de *Česká škola bez hranic* dressent de la situation linguistique de ses élèves. Car bien que dans les textes plus récents⁷²⁴, on distingue les familles dont les deux parents sont tchèques des familles mixtes, le bilinguisme recherché se construirait toujours sur un travail systématique en langue tchèque : « ...i v českých manželstvích je potřeba systematického přístupu, metodického respektování pravidel a především velice podobné práce jako v rodinách smíšených, aby se domácí čeština v zahraničním prostředí neomezila jen na chudý jazyk – tzv. „kuchyňskou“ češtinu »⁷²⁵. La langue tchèque est toujours supposée se trouver en position de faiblesse et menacée de disparaître du répertoire verbal de l'enfant. En revanche, l'appropriation du français n'est abordée explicitement dans aucun document pédagogique de l'école. Les textes font comprendre qu'il est sous-entendu que les enfants l'acquerraient spontanément dans le milieu familial et / ou scolaire et sa maîtrise adéquate n'est jamais interrogée. Le français étant la langue officielle du pays où les enfants grandissent, les auteurs supposent que tôt ou tard, il deviendrait naturellement la langue dominante des élèves.

Certes, de nombreuses études confirment que la langue d'environnement a toutes les chances de devenir la langue dominante de l'enfant. Il est vrai aussi que la langue tchèque, n'étant parfois portée que par un parent, peut effectivement demeurer très minoritaire dans la vie quotidienne de certains enfants. Mais vu les différences des parcours et la variabilité des langues employées en familles enquêtées lors de notre recherche, il n'est pas du tout évident que la langue dominante de tous les élèves de *Česká škola bez hranic* soit le français (même en famille mixte). On a vu dans les chapitres précédents que certaines familles peuvent être amenées à changer de pays de séjour assez régulièrement ou que les circonstances font que certains enfants ne sont pratiquement pas exposés au français avant l'âge de la scolarisation. Egalement, nos enquêtes montrent que les parents sont aussi bien préoccupés par la transmission du tchèque que par la transmission du français ou d'autres langues et cultures, devenues héritage familial. De plus, ce n'est pas toujours la transmission d'une langue

⁷²⁴ SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015].

⁷²⁵ Idem.

« ... même dans les mariages tchèques, il est nécessaire d'être systématique, respecter les règles méthodiques et surtout travailler de la même façon que l'on travaille dans les familles mixtes, pour que la langue tchèque ne se réduise pas à une langue pauvre, soi-disant le tchèque de cuisine ».

particulière qui préoccupe le plus les parents. Ils cherchent davantage le soutien pour savoir gérer l'ensemble du capital langagier et culturel de leurs enfants.

Plusieurs auteurs (Hélot, Clerc, Zirotti) remarquent, que dans les documents balisant la politique linguistique éducative française⁷²⁶, il existe toujours une tendance à omettre la diversité linguistique des élèves, malgré la volonté de réforme. Pour Christine Hélot, l'absence de la dénomination « bilingue » pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration renforce l'inégalité dans le traitement des compétences langagières des élèves. Elle estime que « dans la plupart des cas, les langues premières des enfants alloglottes sont tout simplement ignorées, à moins bien sûr, qu'elles ne soient des langues européennes qui ont leur place légitimes à l'école » (Hélot, 2007 : 106)⁷²⁷. L'expérience des parents interviewés lors de notre recherche est assez semblable. Bien que les enseignants puissent être bienveillants et curieux envers les langues-cultures des enfants, l'institution scolaire française n'est pas en mesure d'aider les familles à gérer leur capital plurilingue et pluriculturel. Les parents reçoivent souvent des conseils contradictoires qui ne leur facilitent ni la transmission des langues-cultures d'origine (si elles sont différentes du français), ni la gestion de l'apprentissage du français quand ils veulent aider leurs enfants.

A la différence de l'école française, *Česká škola bez hranic* se veut une école pour les enfants bilingues ou bilingues en devenir. Son intérêt portant uniquement sur le développement du tchèque, elle risque cependant de se limiter à la même logique monolingue et protectrice que l'institution scolaire française. La conception réductrice du bilinguisme dont nous trouvons les traces dans les documents pédagogiques de *Česká škola bez hranic*, rend difficile la prise en compte de la diversité des motivations et des besoins réels des familles souhaitant cultiver un héritage plurilingue. En devenant l'ambassadeur d'une seule langue-culture qu'elle veut porter « à la perfection », l'école se prive des moyens d'exploiter le plurilinguisme de ses élèves.

Il nous paraît difficile d'éduquer les locuteurs bi-/plurilingues si l'on n'encadre pas ensemble leurs compétences en toutes les langues et leurs expériences pluriculturelles. Les enfants dont on parle, apprennent à vivre dans un milieu où les langues et les cultures se croisent, s'enlacent, communiquent. Mais quand ils arrivent à l'école, on leur explique : dans

⁷²⁶ On peut parler notamment des textes officiels, des programmes scolaires, des rapports du Ministère de l'Éducation nationale.

⁷²⁷ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

cette école-ci, on parle français. Dans cette école-là, on ne parle que le tchèque. Les langues sont séparées, leurs cultures respectives prônées et involontairement mises en concurrence malgré le désir exprimé par tous les acteurs que les enfants soient bien intégrés dans les deux pays, voire en Europe. Les parcours scolaires superposés, monolingues à chaque fois, sont proposés aux enfants afin qu'ils deviennent bi-/plurilingues. Est-ce une démarche justifiable didactiquement ?

12.2. La notion de l'immersion totale dans *Česká škola bez hranic*

Dès le début de son existence, *Česká škola bez hranic* se conçoit comme une école immersive. A la différence du bilinguisme dont la perception est peu explicitée dans les documents curriculaires de l'école, la notion de l'immersion, notamment de l'immersion totale, y est à plusieurs reprises expliquée. Son emploi reste constant, la compréhension du concept n'évolue pas comme celui du bilinguisme. Mais de la même manière que les concepts du bilinguisme et du plurilinguisme, la définition de l'immersion dans les documents pédagogiques de l'Ecole tchèque sans frontières mérite quelques remarques car son usage ne correspond pas tout à fait au contexte habituel en France.

La définition la plus détaillée de la méthode immersive est publiée sur les pages web de *Česká škola bez hranic*, dans le chapitre *Koncepce školy* (Conception de l'école) : « *Výuka v naší škole je pojata v duchu metody „total immersion“, kdy se dítě po dobu těchto aktivit ocitá v prostředí, kde se mluví výhradně česky. Vzhledem k tomu, že tyto děti většinou vyrůstají v biculturním prostředí, je to pro ně nejpřirozenější způsob, jak si osvojit jazyk. Tento přístup, zásadně odlišný od klasické školní výuky cizích jazyků, která se především opírá o překládání jednotlivých slov, dítěti umožní rychlejší rozšiřování slovní zásoby, navíc v určité situaci. Dítě tak chápe rychleji i jazykovou strukturu. Tato metoda je velmi podobná výukové metodě doporučované v současnosti Evropskou unií : výuka alespoň jednoho předmětu v daném cizím jazyce : "Výuka předmětu v cizím jazyce, začleněná do výuky cizího jazyka (CLIL) v evropských školách je založena, dle didaktického výzkumu cizích jazyků, na několika mimořádně důležitých metodologických principech. Pro člověka, který se učí cizímu jazyku, je nutné být zasazen do autentické komunikační situace.“ »⁷²⁸.*

⁷²⁸ Co je *Česká škola bez hranic*? <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015].

« Dans notre école, l'enseignement est conçu d'après la méthode de « total immersion » ce qui veut dire que lors de toutes les activités, l'enfant se trouve dans le milieu où l'on parle exclusivement tchèque. Puisque les enfants grandissent principalement dans un milieu biculturel, l'immersion est pour eux la façon la plus naturelle de

Arrêtons-nous tout d'abord sur l'emploi de la notion de « total immersion ». Le terme est systématiquement employé en anglais car pour la fondatrice de *Česká škola bez hranic*, il est lié à la tradition anglo-saxonne, notamment américaine. Lors de notre entretien, Mme Slavikova-Boucher nous explique que la conception des ateliers en tchèque pour les enfants lui est apparue suite à la fréquentation des ateliers de lecture dans la Bibliothèque américaine à Paris⁷²⁹. Pour elle, ces ateliers sont un exemple modèle de « total immersion » car leur animatrice « n'a jamais rien traduit »⁷³⁰. Une explication similaire apparaît dans le document curriculaire cardinal de l'école *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*, où il est écrit : « používána je přímá „bezpřekladová“ metoda (tzv. total immersion) »⁷³¹. Dans la perception de l'Ecole tchèque sans frontières, le terme « total immersion » désignerait alors un enseignement où la langue cible est la langue exclusive de la communication en classe ou dans les ateliers.

L'absence des procédés de traduction est tout d'abord vue comme un signe de l'appropriation naturelle d'une langue. Sans faire une allusion directe à la dichotomie établie par Krashen, les concepteurs de *Česká škola bez hranic* s'approchent de sa théorie. Comme lui, ils cherchent à distinguer entre l'acquisition spontanée d'une langue qui se fait inconsciemment en situations de communications diverses, et l'apprentissage institutionnel de celle-ci, basé sur les explications métalinguistiques et la présentation bilingue du

s'approprier une langue. Cette méthode, très différente de l'enseignement classique et scolaire des langues qui s'appuie essentiellement sur la traduction des mots, permet à l'enfant d'élargir plus rapidement son vocabulaire et ceci dans une situation concrète. L'enfant alors comprend mieux aussi la structure langagière. Cette méthode ressemble beaucoup à la méthode recommandée aujourd'hui par l'Union européenne : enseignement d'une matière en langue étrangère. « L'enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère /CLIL/ dans les écoles européennes est basée, d'après la recherche en didactique, sur plusieurs principes méthodologiques très importantes. L'homme qui apprend une langue étrangère, doit être mis en situation de communication authentique. »

⁷²⁹ Du retour des Etats-Unis, où la famille a séjourné 1 an, Mme Slavikova-Boucher emmène ses enfants à la Bibliothèque américaine afin de les faire progresser en anglais.

⁷³⁰ Entretien avec Mme Lucie Slavikova-Boucher, fondatrice et directrice de *Česká škola bez hranic* à Paris; présidente de l'association Entract en France. L'entretien fut réalisé en janvier 2010.

⁷³¹ SLAVIKOVA-BOUCHER, Lucie, ŠTÁSTKOVÁ, Ludmila, GRUNTOVÁ, Blanka, LOUBET DEL BAYLE, Zuzana, 2010. *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň*, p.7. Accessible en ligne: www.csbh.cz
« une méthode directe, sans traduction (soi-disant total immersion) est appliquée »

vocabulaire⁷³². Ils argumentent en faveur des procédés d'acquisition qui leur semblent correspondre le mieux aux élèves de *Česká škola bez hranic*, définis comme des bilingues naturels. La méthode immersive permettrait d'imiter l'appropriation des langues à laquelle les enfants sont habitués chez eux, c'est-à-dire par l'acquisition. Comme nous avons vu au chapitre 2, le renforcement du mode acquisitionnel dans l'apprentissage institutionnel des langues est effectivement un atout reconnu des programmes immersifs, sans considérer que le public utilise la langue cible en dehors du milieu scolaire ou non.

Dans l'article publié sur les pages web de l'École tchèque sans frontières, la mise en valeur de la « communication authentique » lors de l'appropriation d'une langue est effectuée aussi par la référence au modèle CLIL (Content and Language Integrated Learning). En s'appuyant sur les recommandations européennes, les concepteurs de *Česká škola bez hranic* cherchent en même temps à argumenter en faveur de leur choix méthodologique. Cependant, ce rapprochement introduit une confusion de terminologie : dans les programmes européens, aussi bien que dans le contexte originel canadien, l'épithète « totale » ne signifie pas l'emploi exclusif de la langue cible dans les cours, sans recours aux traductions⁷³³ mais elle indique le volume horaire effectué en L2. Ainsi, on oppose généralement l'immersion totale où « l'élève est exposé à la seule langue seconde dans le contexte scolaire mais retrouve sa langue première dans l'environnement social » (Hélot, 2007 : 135) à l'immersion partielle où « langue seconde et langue première se partagent le temps scolaire avec des modalités variables mais en général en séparant l'usage des deux langues » (Hélot, 2007 : 135)⁷³⁴.

Ce malentendu terminologique nous semble gênant dans le sens que *Česká škola bez hranic* se conçoit comme une école complémentaire, vu son nombre d'heures d'enseignement très limité. Pour la maternelle, un atelier est proposé en raison de 2 heures par semaine, les élèves de l'âge scolaire⁷³⁵ suivent des cours 4 heures par semaine. La majeure partie de la scolarisation des enfants est alors effectuée en d'autres langues, généralement en français

⁷³² A noter cependant, que les auteurs décrivent le déroulement d'un cours de langues de façon assez réductrice, comme si l'enseignement des langues vivantes n'avait point progressé depuis la méthode traditionnelle.

⁷³³ Concrètement pour les programmes CLIL/EMILE, l'usage des langues est décrit par exemple ainsi : « La fréquence de l'usage de la langue étrangère dans les matières non-linguistiques peut différer d'un système d'enseignement à l'autre : elle va de l'usage exclusif de la langue étrangère jusqu'au passage fréquent de la langue étrangère à la langue maternelle. Dans les écoles d'enseignement secondaire en Europe, la fréquence de l'usage va de 50% à 90%. Les élèves apprécient l'usage facultatif de la langue maternelle. »

⁷³⁴ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

⁷³⁵ Le niveau correspondant à l'école élémentaire et le collège en France

mais pas exclusivement. De ce point de vue, la comparaison avec le programme CLIL est sans doute plus appropriée que l'étiquette « immersion totale ». Car comme le dit Laurent Gajo, « ces modèles [CLIL/EMILE] correspondent à une définition minimale de l'immersion » (Gajo, 2001, cité par Hélot, 2007 : 142)⁷³⁶. Le parcours complémentaire que *Česká škola bez hranic* propose serait en fait identique par le volume horaire

Pierre Escudé, enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux, souligne l'intégration de l'apprentissage de la langue cible à travers des savoirs disciplinaires effectués dans ces deux programmes. Pour lui, « l'intégration d'éléments de didactique des langues étrangères fait partie intégrante de ce concept. »⁷³⁷ Il note aussi qu'au niveau de collège, l'enseignement en L2 est réalisé principalement en histoire, en raison de 2 heures par semaine. Le choix disciplinaire est identique pour le programme de l'Ecole tchèque sans frontières : l'enseignement au public scolaire est partagé entre les cours du tchèque proprement dit et l'enseignement de l'histoire-géographie calqué sur les programmes des matières respectives valables en République tchèque⁷³⁸. Le souci principal est de trouver les enseignants formés à cette méthode spécifique qui sauraient assurer l'intégration des deux parties : apprentissage et de la langue et du contenu disciplinaire.

L'insuffisance du volume horaire hebdomadaire dont les concepteurs de *Česká škola bez hranic* sont bien conscients, devrait se compenser par un travail systématique fourni à domicile. Afin de réaliser ses objectifs éducatifs, *Česká škola bez hranic* compte beaucoup sur la collaboration avec les parents. La promotion du bilinguisme familial fait alors partie de ses principaux choix stratégiques, comme il en était déjà question.

12.4. L'école et les parents

Dans les documents pédagogiques de l'Ecole tchèque sans frontières, une place importante est réservée aux rapports que l'école entretient avec les parents des élèves. L'offre de l'école est destinée à un double public. L'école s'adresse aux enfants pour lesquels elle

⁷³⁶ HELOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

⁷³⁷ Cité d'après Nathalie FAIVRE, Karen MATYSIAK, Gérald SCHLEMMINGER & Deborah WINTER, 2011: *De la confusion terminologique vers un meilleur enseignement bilingue...* In *Éducation et Sociétés Plurilingues* n°30-juin 2011

⁷³⁸ Ceci distingue la CSBH du programme EMILE, où le contenu de l'enseignement répond aux programmes français.

veut être le haut lieu de socialisation en milieu tchéco-phonique. Aussi, elle veut les familiariser avec le tchèque - langue de scolarisation - ainsi que de leur transmettre certains savoirs scolaires. Mais l'école se tourne également vers les parents. Elle veut fonctionner comme un expert de l'éducation bilingue qui aiderait les parents à établir une politique linguistique familiale efficace. Son programme destiné aux enfants est en fait très dépendant de l'environnement linguistique établi en foyer, car son programme scolaire ambitieux n'est pas réalisable sans que la langue tchèque ne soit cultivée également à l'extérieur de l'école.

Cette situation représente une différence principale entre le fonctionnement de l'École tchèque sans frontières et les programmes immersifs originels du Canada. Dans le cas canadien, les élèves utilisent la langue cible presque exclusivement à l'école bien que cette langue ait un statut privilégié dans la région. Mais l'école fonctionne de façon autonome, comme le remarque Louis Porcher : « *Le principe fondamental est d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre (et qu'il veut, lui-même, apprendre !). Pour ce faire, l'école ne compte pas sur le milieu extérieur, aléatoire et souvent peu favorable, mais sur elle-même* » (Cuq, 91 : 154)⁷³⁹. En revanche, à l'École tchèque sans frontières, on estime que le « bain linguistique » souhaité doit se répartir entre le milieu scolaire et le domicile des élèves.

La fondatrice de l'école, Mme Slavikova-Boucher, part du principe que les objectifs de l'école ne diffèrent pas de ceux des foyers. Dans son article « Úvod do problematiky bilingvismu », elle dit : « *Obě strany [škola a rodiče] spojují síly k realizaci společného cíle : předání znalosti bohatého českého jazyka, který je dítě schopno aktivně používat v písemné i mluvené podobě* »⁷⁴⁰. Elle en déduit plus loin que « *všichni usilují o rozvíjení slovní zásoby a její aktivní používání* »⁷⁴¹. Nos entretiens avec les parents nous permettent d'être d'accord avec le premier constat : au moins dans leurs déclarations, les parents cherchent à transmettre à leurs enfants de solides compétences en tchèque. Pourtant, la déduction qu'en fait Mme

⁷³⁹ CUQ, Jean-Pierre, 1991. *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.

⁷⁴⁰ SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015]. « *Les deux partenaires [l'école et les parents] se réunissent afin de réaliser l'objectif commun : transmettre une riche connaissance de la langue tchèque que l'enfant saurait utiliser de façon active à l'oral et à l'écrit* »

⁷⁴¹ Idem.

«Tous cherchent à développer le vocabulaire et son emploi actif »

Boucher, est moins convaincante et se heurte aux représentations des parents, exprimées lors des entretiens : les parents s'imaginent que le « développement de la langue au-dessus de la communication de tous les jours »⁷⁴² sera davantage délégué à l'école et ils ne sont pas toujours prêts à fournir un travail intentionnel attendu.

D'un côté, les initiatives de l'équipe de l'École tchèque sans frontières peuvent être très motivantes et mettre à l'aise les parents. Lors de notre interview, Michala (l'entretien 10) nous confie d'avoir arrêté à parler en tchèque à son fils après avoir trouvé du travail. Car désormais, les moments passés avec son fils sont devenus rares. De plus, le garçon est entré à la maternelle et a commencé à préférer le français. Suite aux encouragements de Mme Slavikova-Boucher, Michala retrouve de l'enthousiasme : « Maintenant, justement grâce à *l'école tchèque, nous faisons beaucoup d'efforts afin que le tchèque retrouve sa place aussi dans le foyer.* » Mais son cas est aussi représentatif du revers de la médaille. Bien qu'elle se montre pleine de bonne volonté dans ses déclarations, Michala n'est plus en mesure de changer à long terme les habitudes linguistiques familiales. Dans le stress du quotidien, le français devient tout naturellement la première langue de communication entre la mère et ses enfants. A l'École tchèque sans frontières, son fils a du mal à comprendre les explications de la maîtresse et il n'arrive pas à s'exprimer en tchèque. Malgré les encouragements des enseignants, il n'a plus envie de fréquenter les cours.

Les parents se sentent en effet souvent démunis dans les situations multilingues, d'autant plus que la problématique du bi-/plurilinguisme est peu traitée dans la société tchèque (voir le chapitre 4). Les pédagogues de l'école sont alors régulièrement sollicités pour des discussions sur les thèmes concernant la transmission des langues. Le fait que Madame Slavikova-Boucher, ainsi que quelques autres enseignantes de l'école, soient elles-mêmes mères ayant leurs propres expériences de l'éducation bilingue, apportent de la complicité à ce débat. Madame Slavikova-Boucher est également auteur de plusieurs textes popularisant le sujet. Dans l'article déjà cité, *Úvod do problematiky bilingvismu*, elle résume ainsi sa conviction devenue la position officielle de l'école : « *Klíčem k úspěšné předškolní bilingvní výchově, na kterou pak navazuje školní výuka daného jazyka, je nicméně právě neměnný systematický přístup. Je na rodiči, aby se rozhodl, jaký postup zvolí. Ten by pak měl striktně a s*

⁷⁴² Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň, p. 10. « *Stejně jako později školní výuka i předškolní jazyková výchova doplňuje domácí snahu rodiny, napomáhá rozvoji jazyka nad rámec běžně používané každodenní řeči.* »

přesvědčením respektovat. Pokud budou základní pravidla zachována, například jeden jazyk = jeden rodič, dítě nebude celý proces vnímat negativně a ani jej nebude zatěžovat »⁷⁴³.

L'exigence exprimée vers les familles d'avoir une politique linguistique bien distincte qui séparerait les langues, est confrontée à de nombreux obstacles dans la vie quotidienne. Plusieurs auteurs l'ont déjà remarqué (voir chapitre 1), et nos enquêtes ne diffèrent pas de leurs observations. Si, afin de pouvoir fonctionner, l'école exige non seulement l'assiduité des élèves et le temps de préparation régulière à la maison, mais dans certains cas aussi les aménagements des pratiques linguistiques chez eux, elle risque de perdre beaucoup d'élèves en cours de route. Bien que les parents apprécient fortement les activités de l'école et ses initiatives, ils n'adhèrent pas toujours au concept du bilinguisme diffusé par l'équipe de l'école. Etant donné que les pratiques plurielles dominent dans la majorité de familles - et non seulement en France - une conception plus souple du bi-/plurilinguisme correspondrait sans doute mieux à la diversité de leurs attentes.

Il est intéressant de voir comment ce projet récent et moderne, inspiré des méthodes développées en Amérique du Nord, est en réalité ancrée dans la vision monolingue du bilinguisme, répandue dans les Etats-nation européens tels que la République tchèque et la France. Comme Jim Cummins, nous regrettons que « dans de nombreux programmes bilingues les présupposés éducatifs monolingues dominant et posent les langues *d'enseignement* comme deux mondes séparés ou, métaphoriquement, comme deux solitudes » (Cummins, 2016 :539)⁷⁴⁴. L'intégration des langues d'enseignements construite sur les modèles de l'expression plurilingue dans le contexte naturel où « les frontières entre les langues sont mouvantes et changent constamment » (Cummins, 2016 : 359)⁷⁴⁵ ne serait-elle pas un moyen le plus authentique de l'éducation scolaire pour les enfants bi-/plurilingues de la diaspora ?

⁷⁴³ SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. P.3. <http://www.csbh.cz/>, [05.04.2015]. « *La clé de l'éducation bilingue préscolaire réussie, suivie de l'enseignement scolaire de la langue en question, est néanmoins une approche stable et systématique. Il dépend du parent quelle approche il choisit. Si les règles de bases sont conservées, par exemple le principe une personne = une langue, l'enfant ne percevra pas tout le processus de façon négatif et ne le prendra pas pour une charge supplémentaire.* »

⁷⁴⁴ CUMMINS, Jim, 2016. *L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives*. In HELOT, Christine, ERFURT, Jürgen, 2016. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert Lucas.

⁷⁴⁵ Ibidem.

CHAPITRE 13

REVITALISATION LINGUISTIQUE (Russie)

13.1. Retour à la promotion officielle de la diversité

La politique des nationalités complexe de l'Union Soviétique, accompagnée d'une forte campagne de russification, a pour conséquence la montée importante du bilinguisme⁷⁴⁶ des populations non-russes mais ne fait pas disparaître leur conscience identitaire. Déjà au moment de la perestroïka (1987 – 1991), les mouvements nationaux se développent au sein de presque tous les groupes ethniques de l'URSS. La désintégration de l'Union soviétique (1991) apporte de nouvelles dynamiques : elle donne naissance à plusieurs Etats à base nationale (Ukraine, Arménie etc.), ainsi qu'à la Fédération de Russie, constituée de 85 sujets disposant d'une autonomie politique et économique variable⁷⁴⁷. En 2017, la population de la Fédération est estimée à environ 146,8 millions d'habitants⁷⁴⁸ appartenant à plus de 160 nationalités. En dehors des Russes, fortement majoritaires (79,8%), elle est composée des peuples autochtones vivant généralement sur leurs terres ancestrales (Tchéchènes, Ingouches, etc.) et des groupes ethniques exogènes ayant leur foyer principal à l'extérieur de la Russie (Ukrainiens, Grecs, Tchèques...) ou ne disposant pas d'entité étatique (Kurdes, Tsiganes, etc.).

En se définissant en tant qu'Etat multinational et démocratique⁷⁴⁹, la Russie rénovée proclame son intention de préserver l'identité culturelle et linguistique de ses peuples. La

⁷⁴⁶ „La veille de la désintégration de l'URSS, 78% de ses peuples non-Russes furent en principe bilingues...” KRIAJEVA, Nadejda, 2007. La diversité linguistique en Russie: quel avenir?. La diversité linguistique en Russie: quel avenir? La Russie. Approche géographique., Ellipses, pp.92-104, 2007, CAPES/Agrégation. P.7

⁷⁴⁷ La Fédération de Russie reprend en majeure partie le système complexe de l'URSS du découpage du territoire. Certains sujets sont formés sur le principe ethnique et leurs noms renvoient aux peuples autochtones (République Adygués, Tatarstan...), d'autres sont définis comme des entités administratives et peuplés majoritairement par les Russes (le kraï de Krasnodar, oblast de Rostov etc.). Néanmoins, une forte mixité de la population est caractéristique pour toutes les entités territoriales.

⁷⁴⁸ http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#

⁷⁴⁹ Voir par exemple la Constitution de la Fédération de Russie: „Мы, многонациональный народ Российской Федерации...” (Nous, le peuple multinational de la Fédération de Russie...) et aussi „Российская Федерация - Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления.” (Fédération de Russie – Russie est un Etat démocratique et fédéral avec une forme républicaine du gouvernement.)

Constitution de la Fédération de Russie (adoptée en 1993, modifiée en 2008) garantit la liberté linguistique à tous les citoyens : « *Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества.* »⁷⁵⁰ Par le paragraphe 68, la Constitution attribue au russe le statut de langue officielle de l'Etat mais accorde aussi le droit d'établir des langues co-officielles aux républiques de la Fédération. De plus, l'article 3 du paragraphe 68 garantit le droit de développer leur(s) langue(s) à toutes les ethnies de la Fédération, y compris celles sans autonomies territoriales : « *Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития* »⁷⁵¹.

Les droits proclamés dans la Constitution sont détaillés dans un système complexe de lois fédérales et territoriales. Dans l'enseignement, cela se traduit notamment par des mesures permettant d'enseigner les / en langues minoritaires et autochtones. De plus, la Fédération de Russie signe et ratifie les principales conventions internationales portant sur la protection des minorités nationales, de leurs langues et leurs cultures : Convention-cadre pour la protection des minorités nationales du Conseil de l'Europe, signée (1996) et ratifiée (1998), Charte sociale européenne (ratifiée en 2000) et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (signée en 2001 mais pas ratifiée). Il faut néanmoins constater qu'un décalage existe entre la législation élaborée et la réalité. On peut par exemple constater que jusqu'à présent, la politique stalinienne et ses répressions n'ont pas été clairement condamnées par les hauts représentants de la Russie. Par ailleurs, les revendications ethniques restent sources de tension dans plusieurs régions dont certaines se trouvent au Caucase, non loin du territoire du kraï de Krasnodar. Celui-ci reste néanmoins à l'abri des conflits sanglants.

Le kraï de Krasnodar, dans lequel se trouve la ville de Novorossiisk, fait partie des unités territoriales qui ne portent pas d'assignation ethnique. Kriajeva rappelle néanmoins que les entités de cette nature « *peuplées en principe par les Russes, intègrent des communautés ethnolinguistiques d'origine diverses, souvent assez importantes* » (Kriajeva, 2007 : 11)⁷⁵². Ce qui est vrai aussi pour le Kraï de Krasnodar, vu la complexité de la colonisation et des

⁷⁵⁰ *Chacun a droit d'utiliser sa langue maternelle, de choisir librement sa langue de communication, d'éducation, d'enseignement et de création.* " Constitution de la Russie, paragraphe 26.

⁷⁵¹ La Fédération russe garantit à toutes ses populations le droit de garder leur langue maternelle et d'instaurer les conditions nécessaires pour son étude et son essor" Constitution de la Russie, paragraphe 68.

⁷⁵² KRIAJEVA, Nadejda, 2007. La diversité linguistique en Russie: quel avenir?. La diversité linguistique en Russie: quel avenir? La Russie. Approche géographique., Ellipses, pp.92-104, 2007, CAPES/Agrégation

événements du XX^e siècle. Aussi, d'après le recensement en 2002, la population du kraï est formée principalement de Russes (86,5%) mais composée en tout de 123 nationalités. Pourtant, d'après les statistiques de 2003, une seule école offre l'enseignement en une autre langue que le russe : il s'agit de l'école arménienne à Adler, une ville se situant à la frontière entre la Fédération de Russie et l'Arménie. L'offre d'enseignement des langues minoritaires est cependant plus riche : 57 établissements scolaires proposent l'enseignement des langues minoritaires. Dans l'offre, on trouve deux langues autochtones (adygéen et kabarde) et quatre langues des groupes exogènes : arménien, géorgien, turc et grec. C'est au niveau associatif que les activités sont les plus importantes, elles sont coordonnées par Le Centre des cultures nationales du kraï qui a son siège à Krasnodar.

Le Centre des cultures nationales a aussi sa filiale dans la ville de Novorossiisk. Plusieurs associations minoritaires voient le jour dans la ville dès la fin des années 1989 : arménienne (1989), grecque (1990), allemande (1990), Tatars de Crimée (2009), Cosaques (2011) et d'autres. La création des associations culturelles tchèques (Nazdar 2000, Mateřídouška 2006) rentre dans ce mouvement du regain de l'intérêt pour les questions identitaires. La ville manifeste son intérêt pour le sujet, surtout par le festival des nationalités, organisé depuis 1991 avec pour idée de base la volonté de rappeler que, malgré la différence ethnique, le peuple devrait rester uni: « ... тогда и возникла идея напомнить новороссийцам, что несмотря на разную национальную принадлежность, мы остаёмся единым народом с богатой многогранной культурой и глубокими корнями содружества разных этносов.⁷⁵³ » Le lancement du festival arrive en fait au moment de la renaissance des revendications ethniques et de la création des premières associations minoritaires.

A notre connaissance, le russe est la seule langue d'enseignement dans les écoles de Novorossiysk. Les sections minoritaires n'y existent pas, seule la langue grecque est enseignée comme option dans un établissement scolaire de la ville. L'enseignement des langues des peuples non-russes, y compris du tchèque, est donc entièrement délégué aux associations qui proposent des cours de langues aux enfants en dehors de leur scolarité

⁷⁵³ ...à ce moment-là, l'idée est née de rappeler aux habitants de Novorossiisk que malgré l'appartenance ethnique différente, nous continuons à être une seule nation avec une culture riche et diversifiée et avec des racines profondes dans la communauté des diverses ethnies

obligatoire. Très souvent, l'enseignement de ces langues-cultures reprend après plusieurs décennies de restrictions, comme c'est le cas pour le tchèque.

13.2. Projet tchèque de revitalisation

Dans une interview pour les médias tchèques, Irina Tretiakova, fondatrice de l'école du dimanche tchèque à Kirillovka (Novorossiisk), résume ainsi la situation de la diaspora tchèque du Caucase : « *Největším problémem je to, že kavkazští Češi pomalu ztrácejí svoji identitu. Tradice a jazyk udržuje především nejstarší generace, která bohužel pomalu odchází. Nyní se ale snažíme českou kulturu obnovovat.* ⁷⁵⁴ » Elle fait mention de la situation observable dans les entretiens effectués lors de notre recherche (chap. 8). Généralement, le tchèque n'est présent que dans les foyers multi-générationnels et son usage est porté par les locuteurs âgés. En dehors de ce cadre, les jeunes abandonnent les pratiques bi-/plurilingues et s'identifient facilement avec la population majoritaire russophone. La dernière phrase (*Nyní se ale snažíme českou kulturu obnovovat.*) indique cependant qu'un mouvement collectif aspire à reconstituer l'identité culturelle de la diaspora.

C'est donc dans une perspective de revitalisation ethnique que l'école du dimanche est ouverte à Kirillovka en 2002 et que le club Mateřídouška est créé en 2006. Les cours de langue destinés prioritairement aux enfants, dispensés une fois par semaine, devaient adoucir les conséquences du déclin de la transmission de la langue tchèque en famille. Dès le début, le cours de l'Ecole du dimanche est aussi ponctuellement accompagné par des activités culturelles proposées à toute la communauté tchèque du village, et pas seulement aux familles des élèves. Elles sont précurseurs du club Mateřídouška, conçu à notre initiative en 2006 comme une activité annexe de l'Ecole du dimanche de Kirillovka. Le club est une forme relativement nouvelle du rassemblement, peu commun dans le milieu paysan traditionnel (Eriksen, 2008 : 299). Mais il fournit une occasion mi-formelle de rencontre et de partage et donne un cadre au renouvellement culturel qui, comme le souligne Irina Tretiakova, serait le principal objet d'intérêt du projet de revitalisation. Le club a lieu tous les dimanches après-

⁷⁵⁴ „Le plus grand problème est que les Tchèques du Caucase perdent leur identité. C'est surtout la plus ancienne génération qui maintient les traditions et la langue et malheureusement, elle s'en va lentement. Mais maintenant, nous nous efforçons de renouer avec la culture tchèque.“ Source: http://zdarsky.denik.cz/zpravy_region/na-svoji-ceskou-narodnost-jsem-byla-vzdy-hrda-20160509.html

midi, après le cours pour les enfants. Le programme est composé d'activités „familiales“, c'est-à-dire adaptées aux enfants aussi bien qu'aux adultes, telles que divers ateliers créatifs (fabrication des décorations) ou culinaires, projections de films précédées de mini-conférences ainsi que des rencontres festives. La programmation est inspirée surtout des traditions populaires tchèques, tout en gardant à l'esprit l'attractivité du programme pour les différentes générations et l'interaction entre elles.

Le concept de revitalisation, largement utilisé aujourd'hui, peut être examiné de différentes perspectives. D'après James Costa (2010), l'approche sociolinguistique, illustrée surtout par les travaux de Joshua Fishman, privilégie le regard de l'aménagement linguistique. Dans la revitalisation, il s'agirait „de pallier un défaut de transmission, par l'éducation formelle, par une re-socialisation de la langue (pour reprendre une terminologie militante) et par un encouragement à la transmission familiale : en d'autres termes par une resocialisation dans la langue et par la langue“ (Costa, 2010: 78)⁷⁵⁵. Costa rappelle néanmoins aussi les travaux de l'anthropologue américain Anthony F. C. Wallace⁷⁵⁶ qui aborde la question de la revitalisation culturelle à travers la notion de mouvements, donc par l'aspect collectif du phénomène, et par son aspect social. Pour lui, « [a] revitalization movement is defined as a deliberate, organized, conscious effort by members of a society to construct a more satisfying culture.⁷⁵⁷ » C'est donc la volonté du groupe qui est mise en avant dans son propos, ainsi que l'idée que la revitalisation est loin d'être juste un phénomène linguistique, ses conséquences touchent toute l'organisation du groupe: « *Ce n'est donc pas seulement une culture qu'il s'agit de revitaliser, mais un organisme social dans son ensemble, un groupe ethnique ou social.* » (Costa, 2010: 92)⁷⁵⁸

Il nous semble que les deux axes sont importants dans les stratégies adoptées par les Tchèques de Novorossiisk.

⁷⁵⁵ COSTA, James, 2010. Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse. Linguistique. Université de Grenoble. Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691>

⁷⁵⁶ WALLACE, Anthony F. C., 1956. « Revitalization movements ».

⁷⁵⁷ „Le mouvement de revitalisation est défini comme un effort délibéré, organisé et conscient des membres d'une société pour construire une culture plus satisfaisante. » Cité d'après COSTA, James, 2010. Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse. Linguistique. Université de Grenoble. Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691>

⁷⁵⁸ COSTA, James, 2010, opus cité.

13.2.1. Pallier la transmission

Dans l'état actuel, l'enseignement du tchèque à Kirillovka n'est pas conçu avec l'idée de revernaculariser le tchèque. Par conséquent, pour Irina Tretiakova, la fondatrice de l'Ecole du dimanche, ce ne sont pas les compétences linguistiques des élèves qui se trouvent au coeur de son projet. Elle nous explique lors de l'entretien, qu'elle s'est donnée pour objectif de toucher en premier lieu le sentiment d'appartenance des enfants : « ... aby oni prostě věděli, aby dostali to povědomí, že jsou z české rodiny, aby se přiblížili k české kultuře právě přes český jazyk. Aby prostě - protože to byly většinou děti už z rodin takovýho, smíšených manželství. »⁷⁵⁹ Ainsi formulés, les objectifs de l'enseignement de la langue donnent priorité aux questions identitaires. Les 3 mots clés langue – culture – appartenance entretiennent entre eux une relation de reciprocité. Le langage, n'est pas une fin mais plutôt un moyen de découvrir l'une des cultures familiales, supposée occultée ou peu visible dans les couples mixtes. L'apprentissage de la langue devient alors un instrument pour développer une image positive de la culture tchèque (chansons et comptines, projections de dessins animés par exemple) et une identité culturelle (l'arbre généalogique de leur famille), son usage restant symbolique, avec une valeur de complicité.

Le club représente pour nous une évolution dans la conception de l'apprentissage du tchèque à l'Ecole du dimanche de Kirillovka. Le caractère extensif et facultatif du cours, sans progression établie, permet difficilement aux élèves de développer une réelle compétence communicative. Irina Tretiakova partage cet avis, ce qu'elle confirme explicitement pendant l'entretien : « děti... dochází jednou týdně, v neděli. Pak žádnou zodpovědnost, oni se přijdou, posedí, odejdou. Něco připraví, něco nepřipraví. A za léto jim to prostě vyletí všechno z hlavy. Já jsem jistá, že každý učitel si myslí - no ten předchozí učitel, sakra, co on tady dělal? Oni nic neví. »⁷⁶⁰ A notre arrivée, il nous semblait important de trouver un moyen de prolonger le « bain linguistique » et de le rendre plus intensif et plus naturel. Nous avons cherché une démarche qui ferait place à l'acquisition spontanée et qui compléterait l'apprentissage systématique du cours. Nous proposons aux enfants des sorties, des après-midi ludiques ou

⁷⁵⁹ ...pour qu'ils sachent, pour qu'ils aient une conscience qu'ils viennent d'une famille tchèque, pour qu'ils s'approchent de la culture tchèque par la langue tchèque. – parce que ce sont majoritairement les enfants des couples mixtes

⁷⁶⁰ Les enfants... arrivent une fois par semaine, le dimanche. Ils n'ont aucune responsabilité, ils arrivent, ils passent du temps, ils s'en vont. Ils se préparent, ils ne se préparent pas. Et pendant l'été, tout sort de leur tête. Je suis certaine que chaque prof se dit – mais le précédent, zut, qu'a-t-il fait ici? Ils ne savent rien.

encore un atelier théâtre. Le club étant encore une autre façon de les intéresser régulièrement. Les activités du club n'étant pas a priori linguistiques, elles pourraient compléter l'apprentissage par une forme d'immersion.

Mais par le biais du club, on souhaite également agrandir le nombre des interlocuteurs potentiels. L'idée est aussi de (re)donner la place aux locuteurs tchèques locaux et de les faire participer à la transmission de la langue. Lors des activités, des échanges spontanés permettent aux élèves d'entendre des conversations naturelles. De plus, le langage employé dans les cours ne correspond pas au tchèque vernaculaire utilisé traditionnellement dans la diaspora. Si pour la communauté le projet se définit en lien avec la revitalisation, il nous semble important de pouvoir faire coexister les deux variétés de tchèque. La présence des locuteurs « natifs » de la diaspora est la seule possibilité de faire vivre le parler vernaculaire « authentique » de la région, et ceci sans le stigmatiser. Par ailleurs, c'est le parler de la diaspora qui est porteur des textes symboliques, dans lesquels se reconnaît la vieille génération (comptines, prières, chansons...) et qui devraient être transmis en même temps que la langue.

Car le rôle de la génération des grands-parents ne se limite pas à être la „source“ du dialecte local et des „modèles de conversation“. Ils sont aussi porteurs des traditions de la diaspora, comme le souligne Irina dans l'entretien cité plus haut. Retisser des relations à travers les générations veut dire recréer le noyau d'une communauté, ce qui est de ce point de vue la condition nécessaire de la revitalisation culturelle envisagée. Pour cela, le club affiche qu'il souhaite « *nabízet takové aktivity, které by dokázaly spojit různé generace, vzbudily u dětí zájem o znalosti, umění a obyčeje svých předků a nejstaršímu pokolení umožnily předat mladším své zkušenosti* »⁷⁶¹. (Pukish, Tretiakova, 2006, p.8). Pour la même raison, nous avons souhaité que certains ateliers (décoratifs, culinaires, chants...) soient animés par les locuteurs locaux. Il s'agit d'activités assez traditionnelles comme le montre l'invitation de l'époque :

⁷⁶¹ Proposer des activités qui sauraient réunir diverses générations éveillerait l'intérêt des enfants pour le savoir, l'art et les coutumes de leurs ancêtres et cela permettrait à la vieille génération de transmettre aux jeunes ses expériences.

Klub Mateřídouška - každou neděli od 16 hodin⁷⁶²:

- konverzace v českém jazyce
- výuka českých lidových písní
- setkání s českou kulturou (literatura, hudba, film a divadlo)
- rukodělná činnost (výroba tradičních zvykoslovných předmětů, vyšívání)
- gastronomie (příprava tradičních českých pokrmů)

Les activités proposées peuvent sembler d'un certain point de vue « banales » et elles se font certainement dans d'innombrables associations diasporiques et minoritaires. Pour nous, la différence consiste dans l'intention de réunir les générations, de proposer des activités « familiales », c'est-à-dire permettant une collaboration entre les grands-parents et / ou les parents et les enfants. Par le biais du partage du contenu „explicitement“ culturel, les traditions tchèques apparaissent comme le véhicule des valeurs à transmettre, sur lesquelles se construisent le sentiment d'appartenance. Les ateliers (broderie, fabrication d'objets de décoration, chansons populaires) sont en tout cas – souvent à la demande des compatriotes mêmes – très traditionnels. Mais en quoi consiste la transmission des traditions ?

13.2.2. Qu'est-ce qu'une tradition culturelle ?

L'anthropologue norvégien Thomas Eriksen conçoit la révilatisation comme une action pendant laquelle les symboles et les procédés culturels longtemps ignorés retrouvent de l'importance. Mais il souligne que la culture rénovée n'est jamais identique à l'originale (Eriksen, 2008)⁷⁶³. Egalement Denys Cuhe (2010) attire l'attention sur le fait que les traditions sont liées à un contexte social concret et que tout changement de celui-ci amène nécessairement à modifier l'interprétation des traditions : „Toute tradition est ainsi *constamment manipulée. Elle peut même avoir disparu et être réinventée, mais s'agit-il alors de la même tradition ? Les apparences sont trompeuses. La situation n'étant plus la même, sa*

⁷⁶² Club Mateřídouška: le dimanche à partir de 16 h

- Conversation en langue tchèque;
- apprentissage des chansons populaires tchèques;
- rencontres avec la culture tchèque (littérature, musique, film, théâtre);
- activités manuelles (fabrication des décorations traditionnelles, broderie);
- gastronomie (recettes tchèques traditionnelles).

⁷⁶³ ERIKSEN, Thomas H., 2008. *Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.

fonction ne peut plus être la même non plus“ (Cuche, 2010 : 139)⁷⁶⁴. La rénovation des traditions „tchèques“ à Kirillovka, par l’intermédiaire du club Mateřidouška, est un bon exemple de l’enjeu.

Déjà en 2002, peu après la fondation de l’Ecole du dimanche, Irina Tretiakova eut l’idée de rétablir une vieille tradition de la diaspora tchèque : koleda le 24 décembre. En tchèque, le mot „koleda“ évoque l’image des enfants qui font le tour des maisons du village en chantant des chansons de Noël. Dans chaque foyer, ils sont accueillis et récompensés par de petits cadeaux (bonbons, fruits, noix...). Le mot koleda a donc plusieurs sens : il indique le procédé même, les cadeaux reçus ou encore les chansons de Noël. Historiquement, la „koleda“ n’est pas liée exclusivement à Noël, elle pouvait avoir lieu lors de plusieurs fêtes religieuses de l’année. Elle ne concernait pas que les enfants, elle est liée à la solidarité générale avec les pauvres. Aujourd’hui, dans les pays tchèques, une forme de koleda subsiste seulement à Pâques et à l’Epiphanie, la seconde étant depuis 2000 renouvelée par la charité catholique pour collecter des dons. A Kirillovka, on ne connaît ni la koleda de Pâques, ni la nouvelle forme de koleda de l’Epiphanie. Leur koleda a lieu le 24 décembre, d’après la tradition orale. La tradition est alors propre à la diaspora, motivée par la culture tchèque populaire. Et si, traditionnellement, koleda fait appel à la solidarité et au partage au sein d’un groupe, dans sa version actuelle, elle a une fonction identitaire et d’intégration à Kirillovka. Le fait que les habitants du village laissent entrer les enfants dans l’espace intime de leurs domiciles (sans les connaître tous), est preuve de confiance. Koleda rappelle l’ancienne proximité du voisinage rural et devient une partie de la stratégie de revitalisation de la communauté.

Si koleda prend ses racines dans une coutume authentique de la diaspora, d’autres „traditions“ populaires ont été introduites récemment pour des motifs pédagogiques, comme la célébration collective de Letnice (la Pentecôte). La tradition a été proposée en 2006 par nous et consiste en une promenade dans la forêt avec pour objectif de (re)trouver et nettoyer des sources. Cependant, elle est aussi basée sur une tradition populaire tchèque qui incite au nettoyage des sources au printemps, parfois avec un rituel chanté⁷⁶⁵. Dans le contexte de Kirillovka, nous avons suivi trois objectifs : lors de la première promenade, ce sont deux

⁷⁶⁴ CUCHE, Denys, 2010. La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : La Découverte.

⁷⁶⁵ D’ailleurs, le compositeur tchéco-français Bohuslav Martinu est l’auteur du poème symphonique *Otvirani studanek*, basée sur cette coutume.

septuagénaires qui font découvrir au groupe d'élèves une source dans les pentes en leur montrant comment il faut s'en occuper. En leur expliquant pour quelles raisons les sources ont été importantes pour les paysans, on cultive le rapport des jeunes aux terres que leurs familles ont entretenues pendant les générations et que l'on se réapproprie en apprenant à s'en occuper. Également, elle a été inspirée par notre envie d'apprendre aux jeunes et aux enfants de Kirillovka à se comporter écologiquement lors des sorties dans les forêts environnantes. Nous venons de découvrir très récemment que l'élan écologique est également à l'origine du renouvellement de la coutume en République tchèque.

« Podle dávné tradice lidé vítali jaro také otvíráním studánek — *symbolickým vyčištěním pramene po dlouhé zimě. Tento obyčej upadl na čas téměř v zapomnění, ale díky úsilí nadšenců je na mnoha místech obnovován* »⁷⁶⁶(I-receptar.cz, sans nom de l'auteur)

Le retour aux traditions populaires, lié à une certaine nostalgie, est alors perceptible dans les sociétés minoritaires aussi bien que dans les sociétés majoritaires. D'après Eriksen, elles pourraient s'expliquer comme des stratégies „*jejichž cílem je naučit se žít v nových sociálních a kulturních podmínkách : snaha přizpůsobit se novému a nenechat odumřít staré, a vytvořit tak pocit sounáležitosti s minulostí v rychle se měnícím světě*“⁷⁶⁷ (Eriksen, 2008 : 313). Mais ce serait un quiproquo gênant de prendre le rétablissement des traditions populaires comme le signe d'une inscription dans la culture tchèque et de vouloir (re-)construire l'identité collective sur ce principe. Toute l'expérience du XX^e siècle serait ignorée : la popularité du scoutisme dans les années 1920-30, l'urbanisation et le folklore de la ville, l'apport culturel de la dissidence et de l'underground, les grands mouvements culturels mondiaux...

⁷⁶⁶ « D'après une vieille tradition les gens accueillent le printemps aussi par « l'ouverture » des sources – le nettoyage symbolique des sources après un long hiver. Cette coutume a failli être oubliée, mais grâce à l'effort des enthousiastes, il s'est renouvelé dans plusieurs endroits. » Source : I-receptar.cz, sans nom de l'auteur. Accessible en ligne.

⁷⁶⁷ „l'objectif est d'apprendre à vivre dans les nouvelles conditions sociales et culturelles; l'effort de s'accomoder au nouveau et ne pas laisser mourir l'ancien, et de créer ainsi le sentiment de la solidarité avec le passé dans un monde qui change rapidement“ ERIKSEN, Thomas H., 2008. Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národní příslušnost, rituál. Praha: Portál.

13.2.3. « Národní obrození » au 21e siècle

Analysons les mots d'Irina Tretiakova dans l'interview pour les médias tchèques :

Takže se dá povědět, že o českou kulturu zájem stále je?⁷⁶⁸

Na počátku 21. století se u nás odehrálo něco jako národní obrození. V Novorossijsku vznikla první novodobá česká krajanská organizace, jde o český spolek Nazdar. Děti se zase začaly učit česky. Ne už ve škole, ale v nedělní školičce. Tu jsem organizovala já u nás doma. Od roku 2002 k nám dojíždějí také učitelé, jsou to rodilí mluvčí. A v roce 2006 jsme založili kulturně-osvětový český klub Mateřídouška, jehož jsem předsedkyní. Scházíme se u nás v Kyrillovce, v budově bývalé české školy.

Co všechno s klubem podnikáte?

Nyní má Mateřídouška asi pětadesát členů. Naši největší snahou je, aby česká komunita v Rusku přežila a zachovala si svoji svébytnost. Slavíme svátky stejně jako v České republice, například masopust, Velikonoce, letnice, Mikuláše, Vánoce a další. Pořádáme také večerní kurzy češtiny pro dospělé, pro začátečníky i pokročilé a nedělní školu pro děti. Svá pevná místa mají v Mateřídoušce také folklorní skupina Kytice, dětský pěvecký soubor Nedělníček nebo divadelní kroužek Fimfárum.

⁷⁶⁸ **Alors, on peut dire que l'on s'intéresse toujours à la culture tchèque ?**

Au début du 21^e siècle, il s'est passé chez nous quelque chose comme narodni obrozeni / Eveil national. A Novorossiisk, une première association moderne tchèque voit le jour, il s'agit de l'association Nazdar. Les enfants ont recommencé à apprendre le tchèque. Non plus à l'école, mais dans une petite Ecole du dimanche. Je l'ai organisée chez moi. Depuis 2002, les enseignants envoyés par la République tchèque viennent chez nous, ce sont des locuteurs natifs. Et en 2006, nous avons fondé un club culturel d'éducation populaire Materidouska, dont je suis présidente. Nous nous rencontrons chez nous à Kirillovka, dans le bâtiment de l'ancienne école tchèque.

Qu'est-ce que vous faites dans ce club ?

Actuellement, Materidouska a environ 85 membres. Notre plus grand effort vise la survie de la communauté tchèque en Russie et le maintien de son originalité. Nous célébrons les fêtes comme en République tchèque, par exemple Mardi gras, Pâques, la Pentecôte, la Saint Nicolas, Noël et d'autres. Nous organisons également des cours du soir pour les adultes, débutants et confirmés et l'Ecole du dimanche pour les enfants. La partie importante de *Mateřídouška* présente aussi un groupe folklorique Kytice, le chœur d'enfants *Nedělníček* ou bien le groupe théâtral Fimfarum.

Source : http://zdarsky.denik.cz/zpravy_region/na-svoji-ceskou-narodnost-jsem-byla-vzdy-hrda-20160509.html

Dans les réponses d'Irina, une période de la culture tchèque du XIX^e siècle est évoquée à plusieurs reprises, à savoir „*národní obrození*“/ Eveil national (voir le chapitre 5). Cette allusion est d'un côté logique car „*národní obrození*“ peut être perçu comme une forme du mouvement de revitalisation. La terminologie lie aussi les deux concepts. Costa remarque qu'en parlant de la revitalisation, on peut trouver des synonymes tels que regeneration (Spolsky), revival (Fishman), renaissance, réanimation ou résurrection (Hagège), restauration (Bauman)⁷⁶⁹. Dans le contexte tchèque, plusieurs de ces termes ont été utilisés pour désigner « *národní obrození* », avant que ce terme-ci ne soit accepté. Macura en dit : « *Sám pojem obrození, který dnes vnímáme jako bezpříznakový, býval kamenem sváru, prosazoval se nesnadno proti pojmům « znovuzrození », « národní renesance », « vzkříšení ».* (Macura, 1995 : 5)⁷⁷⁰

Dans l'entretien cité ci-dessus, Irina Tretiakova compare explicitement la revitalisation tchèque à Novorossiisk à « *národní obrození* » dans la première phrase (*Na počátku 21. století se u nás odehrálo něco jako národní obrození.*) La comparaison est basée sur deux activités : la reprise de l'apprentissage du tchèque et la fondation des associations. Les deux facteurs sont effectivement des attributs très importants du mouvement d'émancipation nationale du XIX^e siècle. Mais pour les lecteurs tchèques, l'allusion à « *národní obrození* » est aussi dans les activités citées (théâtre amateur, chœur, groupe folklorique) qui sont également considérées comme des véhicules importants de la culture patriotique en langue tchèque au XIX^e siècle.

De plus, le club et le groupe folklorique tirent leur nom du poème *Kytice* (Bouquet) qui ouvre le recueil éponyme de Karel Jaromír Erben (1811 – 1870), paru pour la première fois en 1853. Cette œuvre est un exemple par excellence de l'esthétique de romantisme de l'Eveil national. Dans le poème inaugural, les fleurs de *Mateřídouška* (Serpolet) sont une métaphore de la „mère-terre“ qui souffle de l'espoir aux orphelins, cherchant en vain leur maman décédée. Mais elle est aussi une métaphore du folklore littéraire, de la force de la tradition populaire : « *Kytice je součástí národní identity a čeká se od ní to samé, co v Británii*

⁷⁶⁹ ⁷⁶⁹ COSTA, James, 2010. Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse. Linguistique. Université de Grenoble. Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691>

⁷⁷⁰ MACURA, Vladimír, 2011. *Znamení zrodu. České národní obrození jako kulturní typ*. Jinočany: H&H

od Ossianových písní, v *severských písních od Eddy či Kalevaly*, v *německy mluvících zemích od Písně o Nibelunzích či nestárnoucích pohádek bratří Grimmů* »⁷⁷¹.

De nombreuses références aux procédés favoris du XIX^e siècle sont à la fin accompagnées de l'énumération des fêtes que l'association restaure en considérant „faire comme en République tchèque“ : « *Slavíme svátky stejně jako v České republice, například masopust, Velikonoce, letnice, Mikuláše, Vánoce a další.* »⁷⁷² Il ne s'agit que de fêtes populaires, issues du calendrier catholique, dont certaines (masopust, letnice) ne sont plus fêtées que localement. La valeur qui est ainsi de nouveau donnée aux coutumes populaires, liées fortement à la paysannerie idéalisée des éveilleurs du XIX^e siècle, renforce l'image de l'anachronisme du mouvement minoritaire tchèque en Russie. L'orientation prépondérante des activités ressenties aujourd'hui comme folkloriques risque de décourager la moyenne et la jeune génération moins orientées vers le passé.

Net, eto ne interesno. Odet fartuk etot na golovu, kolpaki, chodit pesne pet, net. Mne eto ne nraivitsja. (...) Mne nraivitsja sedet i obšatsja s ljudmi. Na češskom jazyke. Eto očeň interesno. Vot - kak jaž tebe govorju. Vot rozhovornyj jazyk mě nraivitsja. Vot tak mě nraivitsja rozhovoritvat prosto.⁷⁷³ (Alena, l'entretien n° 10)

Enfin, la tradition semblerait plonger les acteurs sociaux dans la recherche du « paradis perdu » des idéaux des siècles précédents, comme le remarque James Costa pour les expressions désignant la revitalisation : « Le point commun de tous ces lexèmes réside dans l'utilisation du préfixe « re- », devant un adjectif ou un nom. Le phénomène décrit n'aurait donc pas de réalité propre en dehors du seul fait de caractériser un retour vers un état des choses antérieur qu'il faudrait plus ou moins retrouver » (Costa, 2010 : 118)⁷⁷⁴. Mais même pour « národní obrození » qui servirait de modèle à la revitalisation culturelle contemporaine,

⁷⁷¹ Kytice fait partie de l'identité nationale. On attend d'elle la même chose que l'on attend des Chansons d'Ossian en Grande Bretagne, d'Edda ou de Kalevala dans les pays nordiques, de la Chanson de Niebelung ou des contes de frères Grimm dans les pays germanophones.

⁷⁷² Nous célébrons les fêtes comme en République tchèque, par exemple Mardi gras, Pâques, la Pentecôte, la Saint Nicolas, Noël et d'autres

⁷⁷³ Non, ce n'est pas intéressant. Mettre un foulard sur la tête, les sabots aux pieds, et aller chanter des chansons, non. Cela ne me plaît pas. (...) J'aime m'asseoir et discuter avec les gens. En tchèque. C'est très intéressant. Comme je te dis – la langue parlée me plaît. J'aime tout simplement bavarder.

⁷⁷⁴ COSTA, James, 2010. Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse. Linguistique. Université de Grenoble. Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691>

il est vrai qu'il s'agissait d'un courant de la modernité dont l'inscription dans le passé serait trompeuse : « *Téměř všechno, co cítíme jako příznačné pro českou obrozeneckou kulturu, nevzniklo navázáním na tradici, ale mnohem složitějším vztahem, jímž bylo samo navázání výslovně sice zdůrazňováno, zatímco vnitřně byl naplňován rozchod s minulostí* » (Macura, 1995 : 6)⁷⁷⁵.

13.3. Transformation de la communauté

13.3.1. Réhabilitation du réseau

Nous avons fait plusieurs allusions au fait que la revitalisation tchèque à Kirillovka est fortement liée à la reconstitution de la communauté locale dont les éléments constitutifs sont les familles. Revenons à la formulation d'Irina quand elle définit les objectifs de l'apprentissage pour les enfants : « ... *aby oni prostě věděli, aby dostali to povědomí, že jsou z české rodiny, aby se přiblížili k české kultuře právě přes český jazyk. Aby prostě - protože to byly většinou děti už z rodin takovýho, smíšených manželství* »⁷⁷⁶. On remarque une contradiction apparente dans la façon de caractériser le milieu familial des élèves : d'un côté, Irina insinue l'idée que les familles mixtes ne transmettent plus l'identité tchèque, elle insiste cependant sur le fait que ce sont des „familles tchèques“. En réalité, les deux termes ne se contredisent pas : une famille peut être identifiée en tant que « tchèque » par le regard trans-générationnel. C'est son histoire, la localisation des biens immobiliers dans les anciennes colonies tchèques et surtout l'appartenance au réseau d'une partie de la famille qui deviennent signe de reconnaissance.

Ainsi, pour organiser l'Ecole du dimanche, Irina Tretiakova, elle-même originaire de Kirillovka, s'appuie sur son réseau personnel pour rassembler le public. L'adhésion formelle de la famille à l'association n'est pas importante. Elle fait plutôt ressortir les (anciens) liens de

⁷⁷⁵ „*Tout ce que nous ressentons comme typique pour la culture de l'Eveil national, n'est pas né en continuité avec le passé mais dans une relation beaucoup plus complexe. Bien que la continuité soit soulignée, à l'intérieur il s'agit de la séparation avec le passé.*“ MACURA, Vladimír, 2011. *Znamení zrodu. České národní obrození jako kulturní typ*. Jinočany: H&H

⁷⁷⁶ „*...pour qu'ils sachent, pour qu'ils aient conscience qu'ils viennent d'une famille tchèque, pour qu'ils s'approchent de la culture tchèque par la langue tchèque – parce que ce sont majoritairement les enfants de couples mixtes*“

solidarité, de proximité, de l'identité collective ce qui, par ailleurs, correspond à son choix initial d'enseigner dans l'espace intime de sa maison. Par conséquent, le rayonnement de l'école est plus limité géographiquement que l'association Nazdar (dans un premier temps, l'école ne vise que les familles originaires de la commune de Kirillovka) mais couvre bien le noyau d'un réseau ancien.

Enquêteur : *Jak sis ty děti vybírala ?*

Irina : *Prostě, já jsem je nevybírala. Já jsem obešla všechny český rodiny, kde byly děti.*

Enquêteur : *A tys je vlastně všechny znala, ty rodiny i ty děti ?*

Irina: *No, oni jsou tady kirillovský. Jen 2 dívky dojížděly z Novorossijska a ostatní jsou tady.⁷⁷⁷*

Comme nous l'avons mentionné, dès le début, les cours de l'Ecole du dimanche sont ponctuellement accompagnés d'activités culturelles destinées à toute la communauté tchèque du village (connue), et la plus importante nous semble le rétablissement de koleda, et ceci par son caractère solidaire et intime. Le retour à une certaine vie communautaire de la minorité et l'effort de retisser les liens sociaux disparus est identifiable dans l'organisation de l'Ecole du dimanche et constitue une partie importante de sa stratégie en revitalisation.

Nous avons vu dans les chapitres précédents qu'à l'exception d'un bref épisode au début du XX^e siècle, la diaspora tchèque au Caucase se maintenait sans organisation formelle. Basée sur l'origine ethnique des colons, la communauté se distingue par la langue de communication et par la confession non-orthodoxe. Mais elle est maintenue également par une cohérence socio-professionnelle, qui renforce l'identité collective : le réseau fonctionne non seulement entre les Tchèques, mais aussi entre les familles paysannes. La solidarité entre les membres se trouve renforcée par les relations de parenté, de voisinage, de collaboration, de soutien et par l'interdépendance économique. Lourdemment affecté par le procès de collectivisation, le réseau continue à se dissoudre avec le progrès de l'urbanisation qui entraîne la diversification socio-professionnelle de ses membres et fracture le caractère compact de la colonisation. Comme nous indiquent nos interlocutrices lors des entretiens, le

⁷⁷⁷ Comment tu as choisi les enfants? – Je ne les ai pas choisis. J'ai fait le tour des familles tchèques qui avaient des enfants. – Et tu les connaissais tous, les familles et les enfants? – Ah oui, ils viennent de chez nous, de Kirillovka. Seulement deux filles habitaient à Novorossiisk, les autres étaient d'ici. Source : entretien avec Irina Tretiakova, décembre 2010

désintérêt pour la langue dans les familles est en majeure partie lié à la disparition de ce réseau. Mais puisque les anciennes relations sur lesquelles le réseau s'est construit disparaissent, sur quels critères pourrait-on construire la nouvelle identité collective de la diaspora ?

13.3.2. Réseau transnational

Nous avons tenté, par le biais du club, de reconstituer une communauté autour du projet de la transmission. Si la stratégie apporte des résultats partiels, il faut avouer qu'elle s'installe difficilement dans la durée. La vieille génération ne souhaite pas participer de manière aussi intensive à la vie du club. Les enseignants venus de la République tchèque qui nous ont succédé ne continuent pas non plus dans l'idée du club multi-générationnel et propose plutôt des activités séparées pour le public enfant et pour les adultes⁷⁷⁸. Cependant, une nouvelle forme de collectivité se forme au sein de l'association. La liaison reste d'un côté dans l'appartenance familiale au réseau ancien mais, de l'autre, elle est de plus en plus formée sur l'expérience contemporaine du comportement transnational.

Dès le début, la „renaissance“ tchèque au Caucase est marquée par des visites officielles et semi-officielles : diplomates, journalistes, ethnographes, historiens, artistes... Un rôle important est aussi joué par l'enseignant envoyé de la République tchèque qui est présent à Novorossiisk depuis 2003. Le programme du Soutien de l'héritage culturel à l'étranger permet aux membres des associations de partir en stages en République tchèque. Tous ces contacts apportent une nouvelle dynamique au mouvement de revitalisation et à la communauté : c'est l'expérience de l'Altérité, du dialogue inter-culturel qui devient le nouveau thème central des échanges. En fait, les associations diasporiques peuvent d'un côté produire des représentations nostalgiques et stéréotypées du pays d'origine, mais en même temps, par la prise de contact avec les institutions et les individus de ce pays, elles contribuent fortement au développement d'un réseau transnational.

Le comportement transnational est naturellement en relation directe avec la mobilité. Depuis sa fondation, l'association Materidouska est très active sur ce champ, grâce à la collaboration avec les partenaires tchèques, que ce soit les ministères ou les ONG. Elle accorde beaucoup de place à la publicité pour les bourses que le gouvernement tchèque offre

⁷⁷⁸ Néanmoins, on retrouve toujours le principe multigénérationnel dans les ateliers théâtre.

dans le cadre du programme „Soutien de l’héritage culturel tchèque à l’étranger“ (cours d’été à Dobruška, cours de méthodologie de l’enseignement du tchèque pour la diaspora, séjours semestriels dans les universités tchèques...). Elle co-organise aussi les colonies de vacances pour les enfants en République tchèque. Il faut dire que l’association est le grand instigateur de ce type d’expérience. Regardons par exemple ce tableau qui récapitule tous les voyages à l’étranger des enfants des familles enquêtées, c’est-à-dire des élèves de l’Ecole tchèque du dimanche.

Tableau n° 26

Couple n°	Nom et l’âge de l’enfant au moment de l’entretien	Mobilité internationale pendant l’enfance
1	Ilya, 20 ans	----
2	Vladislav, 22 ans Alexey, 20 ans	Colonie de vacances en République tchèque
3	Youriy, 22 ans	Colonie de vacances en République tchèque
4	Youlia, 18 ans	Colonie de vacances en République tchèque
5	Sonya, 15 ans	Deux séjours avec les parents en Rép. tchèque, colonie de vacance en Rép. tchèque
7	Anna, 16 ans	Colonie de vacances en République tchèque
8	Natacha, 17 ans	Séjour en Rép. tchèque et en Allemagne avec ses parents, colonie de vacances en République tchèque
9	Yan, 14 ans	Colonie de vacances en République tchèque
10	Katia, 15 ans	Colonie de vacances en République tchèque
11	Stanislava, 6 ans	-----

Sur 10 enfants, 2 n’ont jamais quitté la Russie. 8 sont partis une fois - en colonie de vacances en République tchèque, organisée par les associations tchèques de Novorossiisk. Seulement deux filles sont parties également en famille et ceci dans la même partie de l’Europe (République tchèque, Allemagne). Les colonies de vacances sont très importantes pour l’aspect économique : voyager en famille peut coûter cher, par contre la colonie, co-

organisée par l'association, est subventionnée et permet de n'envoyer que l'enfant. Mais elles sont encore plus importantes du fait que le voyage est collectif et encadré par les membres de l'association. Ainsi, les parents ont moins peur de faire partir les enfants, peu habitués à cette aventure.

En dehors des séjours organisés, les réseaux transnationaux sont renforcés par les contacts individuels. Il peut s'agir d'échanges entre les membres de l'association et les Tchèques vivant en République tchèque ou bien entre les membres de l'association dont certains sont en situation de mobilité. Quelques familles de Novorossiisk ont même acheté des biens immobiliers en République tchèque et font la navette entre deux pays. Les contacts et les expériences des uns multiplient le comportement transnational des autres. Peggy Levitt rappelle que dans les réseaux transnationaux, tous les membres ne sont pas obligés de voyager de façon active : leurs vies sont néanmoins influencées par les pratiques d'autres acteurs, plus mobiles (Levitt, 2001, cité d'après Králová, 2015 : 87)⁷⁷⁹. Les identités plurielles qui naissent de ces expériences nous semblent un bon départ pour un développement des compétences plurilingues et pluriculturelles, si utile dans ce pays multinational qu'est la Russie (et pas seulement là-bas).

⁷⁷⁹ LEVITT, Peggy, 2001. Transnational Migration: Taking Stock and Future Directions. *Global Networks*: 1 : 195-216. Cité d'après: KRÁLOVÁ, Nela, 2015. *Transnacionální síť texaských Čechů z okresu Fayette*. In JAKOUBEK, Marek, JIRKA, Luděk, KRÁLOVÁ, Nela, PAVLÁSEK, Michal, TŮMA, Jirí, 2015. *Krajané: hledání nových perspektiv*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. Pages 77-107.

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressée à la transmission et à l'apprentissage des langues et des cultures dans le milieu diasporique tchèque. S'appuyant sur la notion de famille plurilingue, nous avons cherché à analyser les politiques linguistiques familiales, plus particulièrement avec l'intention de repérer les attentes des parents vis-à-vis des structures éducatives de diaspora. Nous avons opté pour une étude qualitative et limité notre corpus à la diaspora tchèque à trois terrains délimités : la région parisienne (France), l'agglomération de Novorossiisk (Russie), les communes de Daruvar et de Končnice (Croatie). Deux projets associatifs (*Česká škola bez hranic* Paris, *Klub Mateřídouška* Kirillovka - Novorossiisk), ainsi qu'un modèle de l'enseignement minoritaire (modèle A de l'enseignement minoritaire en Croatie – *Česká základní škola Jana Amose Komenského Daruvar*, *Česká základní škola Josefa Růžičky Končnice*) ont été également étudiés, par le biais des observations, des entretiens et de l'analyse de leurs discours officiels et médiatiques, afin d'analyser le fondement de leurs choix didactiques. À l'issue de cette recherche en sociodidactique, certaines questions posées au début de notre travail ont trouvé des éléments de réponse.

Dans la première partie de notre travail, nous avons posé le cadre théorique et contextuel de présente recherche. Les travaux du Conseil de l'Europe, proposant le concept de plurilinguisme, partent du principe d'une seule compétence communicative pour un individu, encourageant la valorisation de tous les types d'acquis langagiers et d'expériences interculturelles. La prise en compte du déséquilibre aide à rectifier l'image élitiste du bilinguisme et permet d'inclure les formes du « bilinguisme ignoré » (Hélot). Car, en fait, la nature et la perception du bi- /plurilinguisme familial ne dépend pas seulement des politiques linguistiques familiales établies au sein des familles. Il est nécessaire de prendre en considération aussi de nombreux facteurs externes, sociolinguistiques (statut des langues...) ou d'autres (nature des réseaux fréquentés, politique linguistique et scolaire du pays d'installation et du pays d'origine...)

Pour cette raison, il nous paraissait essentiel de prendre en considération la composition de la diaspora tchèque, ainsi que le rapport qu'elle entretient (et entretenait) avec le pays d'origine, c'est-à-dire de voir comment s'est constituée la politique de la Tchécoslovaquie et de la République tchèque envers la diaspora. Nous nous sommes également arrêtée sur le processus de la construction de l'identité nationale, car celle-ci influence la façon dont le grand public perçoit la diversité linguistique. Si le phénomène de bi-/multi-/plurilinguisme est présent dans les pays tchèques dès le Moyen Âge, il commence à

être envisagé comme un fardeau lors de la constitution de la nation moderne aspirant à retrouver la souveraineté étatique. Dans la période de l'entre-deux-guerres, la législation tchécoslovaque va jusqu'à l'invention d'une langue fictive afin d'aligner l'Etat, la nation et la langue. Il nous semble important de noter que la seule politique linguistique éducative détaillée envers la diaspora est formulée dans la même période. Sous l'égide du « soin » de la Nation envers ses « branches étrangères », la scolarisation en tchèque est envisagée comme une éducation à la loyauté envers la diaspora. En ce sens, le bilinguisme est perçu comme une composante nécessaire de l'identité diasporique car celle-ci se construit toujours à la base de deux appartenances culturelles. Dans le discours politique contemporain, ni le bilinguisme ni le plurilinguisme ne sont évoqués en relation à la diaspora. L'enseignement du tchèque reste néanmoins l'une des priorités du programme du soutien de la diaspora.

La partie suivante de notre thèse s'appuie sur l'analyse du corpus mixte composé d'entretiens semi-directifs, d'observation participante et de discours institutionnels. Une série d'enquêtes a eu lieu dans trois pays : en France, en Russie et en Croatie. Dans chaque pays, nous avons choisi une structure éducative qui s'adresse aux familles de la diaspora. Il s'agit de l'association Entract en France et son projet *Česká škola bez hranic*/ Ecole tchèque sans frontières, de l'association *Klub Mateřídouška* à Kirillovka (Novorossiisk, Russie) et de deux écoles publiques en Croatie qui proposent la scolarisation d'après le modèle A du programme de l'enseignement minoritaire croate (*Česká základní škola Jana Amose Komenského Daruvar*, *Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice*). Les parents participant aux entretiens ont été recrutés parmi le public de ces quatre structures éducatives. Les entretiens ont été effectués entre 2010 et 2012 dans les trois pays.

La présentation détaillée de chaque terrain de recherche montre la spécificité de chacun d'eux. La migration en Slavonie (Daruvar, Končenice) ainsi que la migration au Caucase (Novorossiisk) ont eu essentiellement lieu au XIX^e siècle, lors de la colonisation agricole des régions ravagées par les guerres. Les deux communautés sont aujourd'hui en grande partie urbanisées mais pour le reste, leurs histoires sont très différentes. Tandis que la migration tchèque en Croatie est soutenue tout au long du XX^e siècle (excepté la Seconde guerre mondiale) par un réseau dense d'associations, d'écoles minoritaires et d'institutions culturelles (maison d'édition, radio etc.), la période où la minorité tchèque du Caucase est dotée d'une organisation formelle, est relativement courte. Outre la russification, la population tchèque au Caucase subit la politique soviétique de collectivisation. La minorité se reconstruit au début du XXI^e siècle : la première association diasporique moderne voit le jour

à Novorossiisk en 2000. Également *Česká škola bez hranic/ Ecole tchèque sans frontières* à Paris n'a pas une longue tradition d'existence, elle est fondée en 2003. Elle est fréquentée principalement par les enfants des parents « transplantés » et se conçoit comme le porte-parole des expatriés tchèques issus de la mondialisation.

En analysant les politiques linguistiques familiales, nous retrouvons les phénomènes décrits dans le premier chapitre de la thèse, c'est-à-dire ceux observés dans d'autres contextes bi-/plurilingues : l'attachement émotionnel des parents aux langues-cultures comme moteur de la transmission, la difficulté de respecter le modèle « une personne, une langue », les contraintes qui compliquent l'emploi de la langue que l'un des parents ne comprend pas, le rôle extrêmement important des grands parents lors de la transmission des pratiques plurilingues, les différences des pratiques langagières dans la fratrie... En ce sens, notre étude qualitative rejoint ici les tendances remarquées par d'autres chercheurs.

Nous avons pu également constater à quel point l'expérience personnelle des parents marque leur détermination à transmettre les pratiques plurilingues. En France, les mères tchèques évoquent surtout l'expérience décisive de la mobilité personnelle, possible grâce à l'ouverture des frontières à la fin de la Guerre froide. En Croatie, l'enfance et la scolarisation en milieu bi-/plurilingue incitent les acteurs sociaux à continuer à transmettre les mêmes pratiques à leurs enfants, d'autant plus que l'appartenance au réseau diasporique influence de manière importante leur enracinement social et peut démarrer aussi leur carrière. Ce réseau étant quasiment disparu en Russie, les parents sont partagés entre la nostalgie de leur enfance bi-/plurilingue et l'opportunité qu'ils commencent à voir dans la société environnante en pleine mutation, où l'expérience de mobilité et les acquis langagiers peuvent enfin devenir des atouts.

En fait, malgré l'hétérogénéité géopolitique de ces trois contextes, quelques traits semblent réunir les politiques linguistiques des familles étudiées. Tout d'abord c'est le fait que les parents déclarent œuvrer consciemment à la transmission de plusieurs langues-cultures. Il existe une évolution dans la perception du bi-/plurilinguisme familial qui favorise la valorisation de celui-ci, plus particulièrement dans les classes moyennes, majoritaires dans nos entretiens. Ces classes valorisent également l'instruction scolaire et accordent de l'importance à l'épanouissement général de leurs enfants, dont l'apprentissage des langues fait partie. C'est dans le cadre de la pédagogisation des loisirs que l'on pourrait appréhender l'inscription des enfants aux activités associatives en Russie et en France où les cours de

tchèque ont lieu en dehors du temps scolaire et dans les locaux des associations. Dans ces deux pays également, c'est le comportement transnational des familles qui est le mobile le plus important pour le développement de la compétence communicative plurilingue. Pour les mêmes raisons, les parents sont majoritairement intéressés par les attestations de portée internationale à l'issue de la formation en tchèque.

En France et en Russie, les classes des écoles associatives sont de rares occasions de rencontrer d'autres locuteurs du tchèque et de communiquer dans cette langue en dehors de la cellule familiale. La situation est différente à Daruvar et à Končnice (Croatie) où la minorité tchèque a une forte position et où les communes sont officiellement bilingues. Le parcours scolaire incluant le tchèque, au sein d'une école publique, a pour les parents l'avantage d'intégrer les langues dont les enfants peuvent avoir besoin dans leur milieu immédiat. L'élément transnational est moins présent, les parents apprécient cependant les voyages en République tchèque proposée par l'école et envisagent la mobilité internationale temporaire (étudiante ou professionnelle) de leurs enfants plus tard. Il nous semble important de noter que, même dans cette diaspora où l'enseignement en tchèque fait partie de la scolarité obligatoire des élèves et où cette langue est employée assez régulièrement dans les foyers, les parents ne cherchent pas à comparer leurs enfants aux « locuteurs natifs » de la République tchèque. La conscience que les parents ont de la particularité du comportement verbal plurilingue est d'ailleurs un autre trait commun pour les trois terrains. Ils ont développé une identité diasporique et /ou transnationale métissée qui se reflète également dans l'emploi du registre verbal et l'identification de l'appartenance.

La dernière partie de notre thèse visait à apporter des éléments de réponse à notre deuxième question de recherche, à savoir comment les programmes éducatifs proposés répondent aux attentes des familles. Les trois institutions au sein desquels nous avons effectués les enquêtes, sont hétérogènes quant à leur statut (l'école publique en Croatie, les projets associatifs en Russie et en France) et leur effectif (1 enseignant et une dizaine d'enfants en Russie, environ 5 enseignants et une cinquantaine d'élèves en France et 600 élèves en Croatie). Ils n'ont pas la même vision de la reconnaissance de leur formation non plus. Le modèle A de l'enseignement minoritaire réalisé dans les établissements scolaires à Daruvar et à Končnice est inclus sous forme d'obligation scolaire en Croatie et ne bénéficie d'aucune reconnaissance particulière en République tchèque. En revanche, *Česká škola bez hranic* n'est nullement reconnue dans le pays d'installation (France), par contre l'association a signé une convention avec la République tchèque et est devenue « dispensateur de

l'instruction à l'étranger » acquérant ainsi le droit de délivrer l'attestation, ce qui équivaut au bulletin de notes délivré par les écoles enregistrées dans les registres officiels de l'Etat de la République tchèque. L'association *Klub Mateřídouška* n'a développé aucun curriculum particulier et ne propose pas d'évaluation des acquis ni ne délivre d'attestation.

Les écoles tchèques à Daruvar et à Končnice sont les dernières écoles restant du vaste réseau des écoles minoritaires tchèques créé au XX^e siècle en Yougoslavie. En vue de former des élèves compétents en tchèque mais aussi en croate, les enseignants en Croatie inclinent vers une forme de pédagogie plurilingue sans jamais la nommer en tant que telle et sans la théoriser. L'inscription au modèle A du programme d'enseignement minoritaire croate (toutes les matières enseignées en langue minoritaire) renforce paradoxalement les représentations monolingues de cet enseignement dans lesquels les pratiques métissées des pédagogues sont vues comme des « bricolages » et n'initient pas de réflexions didactiques. Traditionnellement justifié par le droit des élèves à l'apprentissage en langue maternelle, l'enseignement minoritaire peine aujourd'hui à trouver des réponses pédagogiques appropriées face à l'hétérogénéité du public et à la diversité des pratiques plurilingues dans les familles, majoritairement mixtes aujourd'hui.

Les auteurs du projet « Ecole tchèque sans frontières » sont les seuls concepteurs dans nos enquêtes qui emploient les termes de bilinguisme et plurilinguisme dans leur programme pédagogique et qui ont fait le choix d'appeler leur public « enfants bilingues ». L'association introduit le thème du bilinguisme dans les débats sur la politique éducative dans la diaspora tchèque et dans la formation de ses pédagogues. Ce projet ambitieux, proposant un enseignement d'après le curriculum valable en République tchèque et avec pour objectifs de former des bilingues « parfaits » ou « équilibrés », se penche vers une vision du bilinguisme conçu comme l'addition de deux monolinguismes. L'éducation bilingue est présentée comme une formation d'excellence en langue, en littérature et en histoire-géographie tchèques, grâce à laquelle les élèves peuvent effectuer une double scolarité. Malgré la modernité apparente du discours des concepteurs, le modèle reste au fond assez traditionnel. Le parcours complémentaire permet en fait difficilement d'exploiter le potentiel pluringue et pluriculturel des élèves, comme les auteurs du projet auraient souhaité.

Le projet de revitalisation lancé par l'association *Mateřídouška* questionne, sous un autre angle, l'aspect identitaire de la formation aux langues et aux cultures dans la diaspora. Est-ce que la transmission d'une identité culturelle minoritaire passe inévitablement par la

valorisation des traditions, des coutumes paysannes ou de l'art populaire ? Les anthropologues rappellent que ceux-ci revêtent de nouvelles fonctions lors de leur activation dans les mouvements identitaires, aussi bien au XIX^e siècle lors de la construction des nations modernes, qu'aujourd'hui. La focalisation sur ces marques symboliques risque de figer le mouvement dans un nationalisme romantique qui peut, nous semble-t-il, difficilement assurer l'éducation à l'Altérité à laquelle les familles plurilingues dans l'ensemble aspirent. Si à Novorossiisk, la nouvelle solidarité entre les membres de la diaspora est essentiellement cultivée en relation au comportement transnational, les objectifs éducatifs mériteraient davantage refléter le caractère pluriculturel de celui-ci.

Il nous semble important de refléter non seulement ce qui est dit dans les documents officiels, concepteurs et curriculaires, ou dans la presse. Le message est donné aussi par l'omission de certains thèmes. Et nous constatons que dans ce milieu caractérisé par la pluralité des identités, des pratiques linguistiques et par l'interculturalité, la didactique du plurilinguisme ne fait pas partie du cadre conceptuel. Parmi les dispositifs didactiques envisagés dans les approches plurielles, il n'y a que les méthodes immersives qui sont mentionnés dans notre corpus. Pourtant, comme le rappelle Hélot, l'école a un rôle à jouer qui va au-delà des objectifs purement linguistiques : « *L'un des principaux problèmes qui se posent pour l'établissement conjoint d'une politique éducative et d'une politique linguistique consiste donc à éclairer la demande, à informer les parents, à les aider à percevoir ce qui peut constituer un véritable plurilinguisme et les avantages que leurs enfants seraient en mesure d'en espérer. L'offre et la demande, on sait cela dans tous les autres secteurs de l'activité sociale, doivent être travaillés ensemble* » (Hélot, 2007 : 243).

Ainsi, notre recherche contribue à démontrer que la politique linguistique éducative qui prévaut dans le domaine de l'apprentissage des langues et des cultures dans le milieu diasporique, est loin de répondre aux caractères métissés et pluriels des identités. Trop ancré dans le nationalisme méthodologique, l'enseignement des langues-cultures d'origine est vu comme l'éloge de la particularité nationale. Bien que les langues puissent être envisagées dans leur diversité, dans les aménagements proposés « *il s'agit, plutôt que de l'organisation d'un véritable contact, d'une juxtaposition (parfois concurrentielle) des langues offertes* » (Billiez et al. 2003 : 303)⁷⁸⁰, comme le remarque Jacqueline Billiez pour l'organisation de

⁷⁸⁰ BILLIEZ, Jacqueline (sous la direction de), 2003. *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan.

l'enseignement des langues en France. Mais en fait, dans tous les quatre pays concernés par présente étude (France, Croatie, Russie, République tchèque), cette approche monoglossique oriente de façon prépondérante les représentations de l'enseignement de / en langues. Dans le milieu diasporique, la « disjonction » est d'autant plus perceptible que le seul modèle productif reste aujourd'hui le parcours complémentaire qui sépare et hiérarchise les langues de façon tangible.

Etant donné, que la conception de l'enseignement diasporique entraîne, comme toutes les situations de l'éducation dans le milieu multilingue, des questionnements d'ordre éthique, il est difficile pour le chercheur de ne pas prendre de position. En inscrivant notre recherche dans la perspective didactologique et sociodidactique, nous exprimons également notre volonté de réinvestir ses résultats sur le terrain. Par ailleurs, les retombées pratiques ont été soulevées dans la troisième question de notre recherche : En quoi les modèles existants répondent-ils aux attentes du public ? Quelles remédiations peut-on proposer aux acteurs du terrain ? A quels niveaux devraient se jouer les interventions potentielles ? Nous espérons que la présente étude contribuerait à penser une politique linguistique contextualisée et intégrée, situant l'élève au centre en tant qu'acteur social et locuteur plurilingue. Car si les pratiques plurielles trouvent assez facilement leur place dans la cellule familiale, il n'en est pas pour autant dans les institutions éducatives ni lorsque celles-ci aspirent à l'éducation à la pluralité. Mais une identité plurilingue ne se construit pas par l'addition des compétences linguistiques et un travail explicite allant au-delà de l'apprentissage d'une langue est nécessaire.

Ainsi, nous souhaiterions prolonger notre recherche doctorale en une recherche – action qui interrogerait la mise en oeuvre des dispositifs didactiques jusqu'à présent absents dans l'enseignement diasporique tchèque : l'intercompréhension entre les langues parentes et "l'Eveil aux langues". En même temps, il nous semblerait utile d'approfondir la présente recherche, centrée uniquement sur la vision parentale dans les entretiens. Les points de vue des principaux acteurs qui sont au cœur des projets familiaux aussi bien que des projets éducatifs diasporiques, c'est-à-dire des enfants, apporteraient de nouvelles perspectives de réflexion. En fait, nous avons expérimenté une discussion informelle avec nos élèves de *Česká škola bez hranic* de Paris après avoir effectué des entretiens avec leurs parents. Par le biais du commentaire de leurs dessins, nous avons enregistré des témoignages singuliers sur la vision des enfants de leur « double » scolarité et de leurs rapports aux langues-cultures qui les entourent.

Il serait également intéressant d'aborder plus ponctuellement le thème de la (pluri)littéracie dans les familles plurilingues. Plusieurs entretiens ont fait ressortir l'importance de ce sujet dans la transmission des pratiques plurielles, ainsi que de nombreuses interrogations des parents. Dans nos séminaires pour les enseignants de la diaspora, nous avons toujours prêté beaucoup attention au développement de la littéracie. Cependant, nous nous appuyions exclusivement sur les méthodes développées pour le travail en classe, sans nous poser les questions sur les pratiques qui accompagnent, précèdent et complètent cet apprentissage au domicile.

Les sociétés modernes sont des sociétés d'échanges et de mobilités dont les diasporas modernes sont l'un des moteurs, comme le remarque Jean Gottman : « Il faut se rendre compte que la globalisation est due non seulement au progrès de la technologie qui permet à *la circulation des communications d'avoir la facilité, l'essor et la densité que l'on sait autour du globe*, mais aussi au phénomène des diasporas qui sont un facteur non moins important des réseaux qui relient les différentes *parties du globe l'une à l'autre* » (Gottman in Prévélakis, 1996 : 23). Etant un facteur important économique et social, les diasporas soutiennent en même temps le rôle croissant de divers réseaux de villes reliés entre elles. C'est peut-être cette dimension globale qui pourrait apporter un nouvel élan à la conception des politiques linguistiques visant une éducation inclusive et équitable dont tous les acteurs tireraient profit.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, PORCHER, Louis. Education et communication interculturelle. Paris : Clé international.

ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2008. Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues. Paris : La Découverte.

ALAO, George, ARGAUD, Evelyne, DERIVRY-PLARD, Martine, LECLERQ, Hélène, 2008 : Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Berne : Peter Lang

ADAMI, Hervé, ANDRE, Virginie (éds), 2015. *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.

ARCHIBALD, James, GALIGANI, Stéphanie (sous la direction de), 2009. Langue(s) et immigration(s): société, école, travail. Paris : L'Harmattan.

AUBERT, France, TRIPIER, Maryse, VOURC'H, François (sous la direction de), 1997. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : L'Harmattan.

AUERHAN, Jan, 1920. *České osady na Volyni, na Krymu a na Kavkaze*. Praha: Antonín Hajn.

AUERHAN, Jan, 1935. *Československé jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají k staré vlasti*. Praha: Orbis.

BADE, Klaus J. 2005. Evropa v pohybu. Evropske migrace dvou staletí. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.

BALABÁN, Miloš, Jan LUDVÍK a Libor STEJSKAL eds., 2012. Strategické trendy globálního vývoje. Praha: Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy.

BARBIER, René, 1996. *La Recherche Action*. Paris : Ed. Economica.

BARDIN, Laurence, 1997. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

BARTOŠ, Ondřej, 2011. *Jazykové právo v první ČSR. Diplomová práce*. Brno: Právnická fakulta Masarykovy university. Accessible en ligne: https://is.muni.cz/th/210546/pravf_m/DIPLOMOVA_PRACE_-_ONDREJ_BARTOS.pdf

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela, 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.

BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BECK, Ulrich, 2007. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury.

BĚLINA, Pavel et al., 2008. *Kronika českých zemí*. Praha : Fortuna Libri.

BENEŠ, Zdeněk, Josef PETRÁŇ, 2007. *České dějiny 1. Učebnice pro střední školy*. Úvaly : Albra.

BILLIEZ, Jacqueline, sous la direction de, 2003. *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan.

BILLIEZ, Jacqueline, MORO, Marie Rose, coordonné par, 2011. *L'enfant plurilingue à l'école : dossier*. L'Autre (Grenoble), vol. 12, n°2, 2011.

BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, sous la direction de, 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines.

BLANCHET, Philippe, 2012. La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, Philippe, KERVRAN, Martine (Dir.), 2016. Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve. Paris : L'Harmattan.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, 1964. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1979. La Distinction. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1982 : Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.

BOURDIEU, Pierre, 1987. Choses dites. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1994. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle, PENDANX, Michèle, 1990. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé international.

BROUČEK, Stanislav, MĚŠŤAN, Antonín, 2001. *Exil jako způsob života*. Praha: Karolinum ve spolupráci s Etnologickým ústavem AV ČR.

BROUČEK, Stanislav, 2007. *K druhému břehu: Češi v prostředí francouzské společnosti 1862 – 1918*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.

BROUČEK, Stanislav, Tomáš GRULICH, 2009. *Domácí postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918 – 2008)*. Praha : Public History.

BROUČEK, Stanislav a kol., 2017. *Migrace z České republiky po roce 1989 v základních tematických okruzích*. Praha : Etnologický ústav AV ČR.

BRUNEAU, Michel, 2004. Diasporas et espaces transnationaux. Paris : Economica.

BRUNER, Jérôme, 1987. Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Editions du Retz.

CAIN, Albane, ZARATE, Geneviève, 2006. *L'entretien* : ses apports à la didactique des langues. Paris : Editions Le Manuscrit.

CALVET, Louis-Jean, 1987. La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris : Payot.

CALVET, Louis-Jean, 1993. *L'Europe et ses langues*. Paris : Plon.

CALVET, Louis-Jean, 1994. Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine. Paris : Payot.

CALVET, Louis-Jean, 1999. Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon.

CALVET, Louis-Jean, 2002. Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris : Plon.

CALVET, Louis-Jean, DUMONT, Pierre, sous la dir. de, 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.

CAMBRA GINE, Margarida, 2003. Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris : Didier.

CARLO, Madalena de, 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé international.

CASTELLOTTI, Véronique, 2001 : La langue maternelle en classe de langue étrangère Paris : Clé International.

CASTELLOTTI, Véronique, 2001 : D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

CHISS, Jean-Louis (sous la direction de), 2008. Immigration, Ecole et didactique du français. Paris : Didier.

CHOTEK, Karel, 1910. *Čechové na Kavkaze*. In *Národopisný věstník československý* 5, 1910, č.3, str.201-205.

COLONNA, Romain, BECETTI, Ali, BLANCHET, Philippe, 2013. *Politiques linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique*. Paris : L'Harmattan.

COMBLAIN, Annick, RONDAL, Jean-Adolphe, 2001. *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Sprimont : Mardaga.

Conseil de l'Europe, 1992. *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*.2001. Paris : Didier.

COSTA, James, 2010. *Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble III. Accessible en ligne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691/file/Costa_thesis_29112010_Final_20.pdf

CUQ, Jean-Pierre, 1991. *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

CUQ, Jean Pierre (sous la direction de), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

CUQ, Jean Pierre, GRUCA, Isabelle, 2003. *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DABENE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DAGENAIS, Diane, MOORE, Danièle, 2004. *Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants en France et au Canada*. (Langages, 154, 34-46)

DALGALIAN, Gilbert, 2000. *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue.* Paris : Harmattan.

DANĚK, Alois, 1997. *75 let české základní školy J.A. Komenského. 70 let české mateřské školy Ferda mravenec v Daruvaru.* Daruvar : Jednota.

DEPREZ, Christine, 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles.* Paris : Didier.

DEPREZ, Christine – COLLET, Beate – VARRO, Gabrielle, 2014. *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. Langage et Société N 147.* Paris : Maison des Sciences de l'homme.

DEVEROVÁ, Dana, 1991. *Čeští emigranti ve Francii: integrace nebo kulturní rezistence.* Praha: FF UK.

DITTMANN, Robert, ULIČNÝ, Oldřich, eds., 2013. *Studie k moderní mluvnici češtiny 3. Čeština a dějiny.* Olomouc: Univerzita Palackého. Accessible en ligne : <https://www.ceeol.com/content-files/document-295220.pdf>.

DRBOHLAV, Dušan a kol., 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku.* Praha : Sociologické nakladatelství.

DUBOVICKÝ, Ivan, 2003. *Češi v Americe.* Praha : Pražská edice.

DUFOIX, Stéphane, 2003. *Les diasporas.* Paris : Presses Universitaires de France.

DUVERGER, Jean (coordonné par), 2000. *Actualité de l'enseignement bilingue.* Le Français dans le monde, numéro spécial Recherche et application.

ERIKSEN, Thomas Hylland, 2007. *Antropologie multikulturních společností. Rozumět identitě.* Praha : Triton.

ERIKSEN, Thomas Hylland, 2012. *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy.* Praha : Slon.

ESCUDE, Pierre, JANIN, Pierre, 2010. *Le point sur l'intercompréhension*, clé du plurilinguisme. Paris : Cle International.

EXTREMIANA, Claire, SIBILLE, Jean (coordonnée par), 2008. Migration et plurilinguisme en France. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n 2. Septembre 2008. Paris : Didier.

FIALKOVÁ, Martina, 2009. Lucie Slavíková-Boucher. Deset let s českou školou bez hranic. Listy Prahy 1, září 2009, p. 3.

FOLPRECHT, Josef, 1937. *Československé školské obce v evropském zahraničí*. Praha. Československý ústav zahraniční.

FOLPRECHT, Josef, NEKOLA, Rudolf, ŠTRAUS, Leopold, TÝML, Jan, redigovali, 1932. *Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách*. Praha : Československý ústav zahraniční.

GAJO, Laurent, 2001. Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris : Didier.

GALISSON, Robert, 1991. De la langue à la culture par les mots. Paris : Clé international.

GALISSON, Robert, PUREN, Christian, 1999. La formation en questions. Paris : Clé International.

GAONAC'H, Daniel, 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.

GAONAC'H, Daniel, 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

GARDY, Philippe (sous la direction de), 2006. « *Petites langues* » d'Europe. *Politiques linguistiques et frontières dans les pays de l'est et de l'ex-Union soviétique* (Lengas, revue de sociolinguistique, numéro 60, Université Paul Valéry, Montpellier 3)

GARDY, Philippe (sous la direction de), 2006. La charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la territorialité linguistique (Lengas, revue de sociolinguistique, numéro 59, Université Paul Valéry, Montpellier 3)

GASQUET-CYRUS, Méderic et PETITJEAN, Cécile, 2009. Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits. Paris : L'Harmattan.

GERMAIN, Claude, 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

GLOAGUEN VERNET, Nolwenn, 2009. Enseigner le français aux migrants. Paris : Hachette.

GOGOLIN, Ingrid, 2002. Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

GRIN, François, 1994. *Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants*. IV^e Conférence internationale sur le droit et des langues : Droit et langues d'enseignement. Fribourg, 14-17 septembre 1994.

GROSJEAN, François, 2015. Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues. Paris : Albin Michel.

HABITAT Bohemicus, 2012. *Čeština bez hranic. Naším hlavním cílem je schopnost používání aktivního jazyka*. Habitat Bohemicus, 29.7.2012.

HAGEGE, Claude, 2012. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob

HÁJKOVÁ, Dagmar, 2011. „*Naše česká věc*.“ *Češi v Americe za první světové války*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.

HAMERS, Josiane et BLANC, Michel, 1983. Bilinguisme et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- HARDING-ESCH, Edith et RILEY, Philip, 2008. Bilingvní rodina. Praha : Portál.
- HAVRÁNEK, Pavel, 2008. *Češi na Kavkaze. Stručná historie osídlované oblasti.* In Národopisná revue 1/2008, ročník XVIII, pp 10-20.
- HELOT, Christine, 2007. Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan.
- HELOT, Christine, RUBIO, Marie-Nicole, 2013. Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Toulouse : Erès.
- HELOT, Christine, HOFFMANN, Elisabeth, SCHEIDHAUER, Marie Louise, YOUNG, Andrea (éds.), 2006. *Ecart de langues, écart de culture. A l'école de l'Autre.* Frankfurt am Main : Peter Lang.
- HELOT, Christine, ERFURT, Jürgen, 2016. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Limoges : Lambert Lucas.
- HEROUT, Václav, 2001. *České školy ve Velkých a Malých Zdencích.* Daruvar : Jednota.
- HERVE, Carrier, 1992. Lexique de la culture. Paris : Desclée.
- HOLTZER, Gisèle (Eds), 2004. Voies vers le plurilinguisme. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- HOREL, Catherine, 2009. *Cette Europe qu'on dit centrale. Des Habsbourg à l'intégration européenne 1815 – 2004.* Paris : Beauchesne.
- HROCH, Miroslav, 2011. *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů.* Praha : Sociologické nakladatelství.
- HROCH, Miroslav, 2016. *Hledání souvislostí. Eseje z komparativních dějin Evropy.* Praha : Sociologické nakladatelství.

HRUBÝ, Karel, BROUČEK, Stanislav, 2000. *Češi za hranicemi na přelomu 20. a 21. století*. Praha : Karolinum.

JANKOVÁ, Markéta, ČECH, Tomáš, 2010. Češi v zahraničí – mezigenerační přenos české lidové kultury u členů krajanských spolků. In *Národopisná revue*, 2010, č. 1. Pp. 38-43.

JAKOUBEK, Marek, JIRKA, Luděk, KRÁLOVÁ, Nela, PAVLÁSEK, Michal, TŮMA, Jiří, 2015. *Krajané: hledání nových perspektiv*. Praha: Pavel Mervart.

JEŽKOVÁ, Věra, 2012. *Multikulturalita Ruské federace a její reflexe ve školním vzdělávání*. In *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4. Pp. 565-580.

JEŽKOVÁ, Věra, 2012. *Reforma školního vzdělávání v Rusku*. In *Orbis scholarem* 2012, 6 (1). Pp. 95-106.

JIŘIČKA, Jan, 2013. *Novodobá buditelka přiměla stovky malých Čechů pilovat řeč předků*. IDnes, 11.8.2013.

JODELET, Denise, 1989. *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

KALVODA, Josef, 1998. *Genese Československa*. Praha : Panevropa.

KAPLAN, Karel, 2007. *Poúnorový exil 1948-49*. Liberec : Dialog.

KAUFMANN, Jean-Claude, 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

KAVKA, František, 2003. *Bílá Hora a české dějiny*. Praha : Garamond.

KING, Russel, 2008. *Atlas lidské migrace*. Praha : Mladá Fronta.

KIRINOVIČOVÁ, Gajané, 1984. *Vystěhovalectví Čechů v Zakavkazí*. Praha : FF UK.

KLEIN, Wolfgang, 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

KOPECKÁ, Ludmila, 2012. *Ruští studenti na českých vysokých školách*. Media4us [online].
Accessible en ligne : <http://media4us.cz/cz/clanky/rusti-studenti-na-ceskych-vysokych-skolach>.

KOSATÍK, Pavel, 2010. *České snění*. Praha : Torst.

KRASHEN, Stephen D., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

KRJUČKOV, Igor Vladimírovič, PTICYN, Andrej Nikolajevič, 2012. *Čeští vystěhovalci na Kavkaze ve 2. polovině 19. a na začátku 20. století*. In *Slovanský přehled*, 3-4-2012, str. 233-248.

KROPÁČOVÁ, Jitka, 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

KRUPÍČKA, Miroslav, 2009. *Zmrtvýchvstání Čechů v Novorossijsku*. *Krajane.net*. [online].
Paru en ligne le 20/3/2009. Accessible en ligne :
<http://krajane.net/articleDetail.view?id=1600>.

KRÜGER-SEROUR, Ann-Birte, 2009. *Les langues des migrants à l'école : une approche sociolinguistique dans l'espace franco-allemand du Rhin supérieur*. Thèse de doctorat.
Strasbourg : Université de Strasbourg.

KVAČEK, Robert, 2002. *České dějiny 2. Učebnice pro střední školy*. Úvaly : Albra.

KVAČEK, Robert, 2003. *První světová válka a česká otázka*. Praha : Triton.

LANGMEIER, J. et KREJČÍŘÍKOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada.

LAGARD, Christian, 2008. *Identité, langue et nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues?*
Canet : Trabucaire.

LALIČOVÁ, LENKA, 2009. *V chorvatském Daruvaru už zase platí dvojjazyčnost*. Krajane.net. [online]. Paru en ligne le 15/9/2009. Accessible en ligne : <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1710>

LALLEMAND, Isabelle, 2007. *Des expériences de mobilité aux échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

LEFEBVRE, Marie-Louise et HILY, Marie-Antoinette (eds.) 1999. *Situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : L'Harmattan.

LIDÁK, Jan, 2010. *Mezinárodní migrace a Evropa*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky.

LUDI, Georges, 1998. *De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démographiques, modèles de développement et problèmes de gestion*. DiversCité Langues. En ligne. Vol. III. Disponible à <http://www.quebec.ca/diverscite>.

LUDI, Georges et PY, Bernard, 2003. *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.

MACKAY, William, 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.

MARES, Antoine, 2005. *Histoire des Tchèques et des Slovaques*. Paris : Perrin.

MARTINEZ, Pierre, PEKAREK DOEHLER Simona, coordonné par, 2000. *La notion de contact de langues en didactique*. Fontenay-aux-Roses : ENS éditions.

MARTINEZ, Pierre, 2011. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.

MATHESIUS, Vilém, 1940. *Co daly naše země Evropě a lidstvu : Od slovanských věrozněstů k národnímu obrození*. Praha : Sfinx.

MATUŠEK, Josef, 1994. *Češi v Chorvatsku*. Daruvar : Jednota.

MAURER, Bruno, 2011. Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Editions des Archives contemporaines.

MAURER, Bruno, 2013. Représentations sociales des langues en situations multilingues. *La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris: Editions des archives contemporaines.

MAZZELLA, Sylvie, 2014. Sociologie des migrations. Paris : Presses Universitaires de France.

MEZŘICKÝ, Václav eds, 2003. Globalizace. Praha: Portál.

MEZŘICKÝ, Václav eds, 2011. Perspektivy globalizace. Praha: Portál.

MICHEL, Bernard, 1995. Nations et nationalismes en Europe centrale : XIX^e – XX^e siècle. Paris : Aubier.

MICHEL, Bernard, PIETRI, Nicole, REY, Marie-Pierre, 1996. *L'Europe des nationalismes aux nations*. Paris : Sedes.

MOLINIE, Muriel (coordonné par), 2006. Biographie langagière et apprentissage plurilingue (Le Français dans le monde, numéro spécial Recherche et application)

MOORE, Danièle, 2006. Plurilinguismes et école. Paris : Didier.

MOORE, Danièle (coordonnée par), 2008. Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier.

MOORE, Danièle, CASTELLOTI, Véronique (eds), 2008. La compétence plurilingue : regards francophones. Berne : Peter Lang.

MOORE, Danièle, SABATIER, Cécile, 2012. Une semaine en classe en immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabethy, ZARATE, Geneviève, 2003. *L'acteur social pluriculturel* : évolution politique, positions didactiques. In *Le français dans le monde*, juillet 2003, n° spécial Vers une compétence plurilingue. Paris : Clé International. Pp 32-46.

NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ eds., 2004. *Společný svět. Příručka Globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni – společnost při České televizi, o.p.s.

NAMONT, Jean Philippe, 2011. *La colonie tchécoslovaque. Une histoire de l'immigration tchèque et slovaque en France (1914 – 1940)*. Paris : Institut d'Etudes slaves.

NEŠPOR, Zdeněk R., 2002. *Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty: prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reimigraci 90. let*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

NEWERKLA, Stefan Michael, 2003. *Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách*. In *Bohemistyka*, 2003, nr 1, ISSN 1642-9893. Accessible en ligne : www.bohemistyka.pl/artykuly/2003/ART_Newerkla.pdf.

NOSKOVÁ, Helena, 2001. *Problém menšin v Československu a krajané v letech 1918–1938*. In: *Sborník z XIII. Letní školy historie T.G.Masaryk a Československá státnost*. Praha: Porta linguarum. Pp. 73–84.

NOSKOVÁ, Helena, 2004. *Vzdělávání minorit a majorita*. In : *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Mezinárodní konference 13.- 14. 11. 2003. Praha: Komise rady hl.m. Prahy pro oblast národnostních menšin. Pp75-80.

NOSKOVÁ, Helena, 2004. *Migrace ve XX.století. Od tolerance k intoleranci. Od intolerance k toleranci*. In: *Migrace - tolerance -integrace*. Sborník z mezinárodní vědecké konference konané 5.-6. října 2004, Šrajzerová, O. (ed.). Slezský ústav SZM v Opavě, Informační kancelář RE v Praze. Pp. 102-107.

NOSKOVÁ, Helena, 2005. *Národnostní menšiny a migrace po roce 1945 na příkladu Čechů, Poláků a Slováků*. Historie Historice. In Acta facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis 219/2005. Ostrava: Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské Univerzity. Pp.127-138.

PERKNEROVÁ, Kateřina, 2012. *Lékařka: chceme, aby z českých dětí v zahraničí nevyrostli jen turisté*. Deník.cz, 15.11.2012.

PETIT, Jean, 2001. *L'immersion, une révolution*. Colmar : J. Do Bentzinger.

PIRI, Ritta, 2002. *L'enseignement des langues de moindre diffusion comme langues étrangères dans d'autres pays : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

POPOVOVÁ, Marie, 2011. *Mezinárodní migrace a globální governance*. 5/2011 Praha: Vysoká škola ekonomická.

PORCHER, Louis, GROUX Dominique, 1998. *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses universitaires de France.

PORCHER, Louis, FARO-HANOUN, Violette, 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.

PREVELAKIS, Georges, sous la direction de, 1996. *Les réseaux des diasporas*. Nicosia : Kykem.

PUREN, Christian, 1998. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada.

PUKIŠ, Vladimír, 2010. *Češi Severního Kavkazu : léta a osudy*. Rostov na Donu : Media-polis.

PY, Bernard, 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In *Langages*, 154. Pp. 6-19.

ROULET, Eddy, 1980. *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.

REUTER, Yves, 2003. La littératie. Perspectives pour la didactique. In *LIDIL*, n°27. Pp. 11-23.

REUTER, Yves, 2006. *A propos des usages de Goody en didactique. Elements d'analyse et de discussion*. In *Pratiques* n° 131/132, décembre 2006.

RILEY, Philip, 2003. Le « linguisme » - multi- poly- pluri- ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. In *Le français dans le monde*, juillet 2003, n° spécial Vers une compétence plurilingue. Paris : Clé International. Pp 8-17.

RISPAIL, Marielle, sous la direction de, 2012. *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan.

SASSEN, Saskia, 2009. *La globalisation. Une sociologie*. Paris: Gallimard.

SCHNAPPER, Dominique, 2001. *De l'Etat-nation au monde transnational. Du sens et de l'utilité du concept de diaspora*. In *Revue européenne des Migrations Internationales*, 2001 (17), 2 pp. 9-36. Accessible en ligne : www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_2001_num_17_2_1777.

SKÁLA, Emil, 1977. *Vznik a vývoj česko-německého bilingvismu*. In *Slovo a slovesnost*, volume 38, number 3, pp 197-207, accessible en ligne : <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=2457>.

STANIŠEVSKÁ, Angelina, 2014. *Čeští krajané v ruském Novorossijsku*. Bakalářská práce. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

SZALÓ, Csaba, 2007. *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

ŠATAVA, Leoš, 1990. *K problematice atributů etnické identity a územní příslušnosti*. In: Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et historica, Studia ethnographica VI. Praha: Universita Karlova.

ŠAROUNOVÁ, Eva, 2009. *Historie a současnost českých krajanů a jejich potomků v Rusku*. Bakalářská práce. Brno : Univerzita Masarykova, Pedagogická fakulta.

ŠATAVA, Leoš, 2001. *Jazyk a identita etnických menšin - Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Cargo.

ŠEDIVÝ, Ivan, 2001. *Češi, české země a velká válka 1914-1918*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, SLADKOVSKÁ, Kamila, 2012. *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Implementace CLILu do české školy*. Praha : NUV. Accessible en ligne : <http://clil.nuv.cz/>

ŠTĚŘÍKOVÁ, Edita, 2005. *Stručně o pobělohorských exulantech*. Praha : Kalich.

ŠTRÁFELDOVÁ, Milena, 2006. *Česká menšina v chorvatském Daruvaru přichází o svá práva*. Krajane.net. [online]. Paru en ligne le 14/10/2006. Accessible en ligne : <http://www.radio.cz/cz/rubrika/krajane/ceska-mensina-v-chorvatskem-daruvaru-prichazi-o-sva-prava>

TABOURET-KELLER, 2011. *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Paris : Lambert – Lucas.

THIESSE, Anne-Marie, 2001. La création des identités nationales : Europe, XVIII^e – XX^e siècle. Paris : Editions du Seuil.

TRONCY, Christel, 2014. Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

VACULÍK, Jaroslav, 2002. *Češi v cizině – emigrace a návrat do vlasti*. Brno : Masarykova univerzita.

VACULÍK, Jaroslav, 2007. *Poznámky k historii Čechů v guberniích Nového Ruska a Kavkazu od 50. let 19. století do počátku Velké války*. In Sborník prací Pedagogické fakulty MU - řada společenských věd č. 22. Pp. 44-51.

VACULÍK, Jaroslav, 2009. *České menšiny v Evropě a ve světě*. Praha : Libri.

VACULÍK, Jaroslav, 2009. *Češi v cizině 1850-1938*. Brno : Masarykova univerzita.

VALÁŠKOVÁ, Nad'a, 1996. *Češi v Rusku*. In *Češi v cizině 1996*. Pp 26-47. Praha : Ústav pro etnografii.

VALCOVÁ, Martina, 2008. *Identita českého etnika v Daruvaru v kontextu politiky*. Diplomová práce. Pardubice : Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.

VAN ZANTEN, Agnès, 2009. Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : Presses Universitaires de France.

VARRO, Gabrielle, 1984. La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants. Lille : Presses Universitaires de Lille.

VARRO, Gabrielle, 2003. Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles. Paris : Belin.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (sous la direction de), 2007. Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution. Bruxelles : De Boeck.

VIGNER, Gérard, 2009. Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Paris : Hachette.

VINSONNEAU, Geneviève, 2002. *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

VINTER, Josef, 2007. *Česká a chorvatská škola v Končenicích*. Daruvar : Jednota.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch, 1997. Pensée et langage. Paris : Editions sociales.

WINKIN, Yves, 2001. Anthropologie de la communication. Paris : Seuil.

WITTLICHOVÁ, Lucie (editorka), 2012. *Vzkazy domů. Příběhy Čechů, kteří odešli do zahraničí (Emigrace a exil 1848 – 1989)*. Praha : Labyrint.

WOLTON, Dominique, 2008. Francophonie et migrations internationales. Janvier 2008. CRSF.

YANAPRASART, Patchareerat, 2010. *Paroles d'acteurs de la mobilité*. Paris : L'Harmattan.

ZARATE, Geneviève, 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ZARATE, Geneviève (sous la direction de), 2001. Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle. (CRDP de Basse Normandie)

ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire, 2008. Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris : Editions des archives contemporaines.

ZÍTKOVÁ, Pavlína, 2016. *Studium na dvojjazyčném gymnázium se vyplatí*. Hospodářské noviny ze dne 4/4/2016. <https://archiv.ihned.cz/c1-65231260-studium-na-dvojjazycnem-gymnaziu-se-vyplati>

ЗАМЯТИН, Константин, ПАСАНЕН, Анника, СААРИКИВИ, Янне, 2012. *Как и зачем сохранять языки народов России?* Хельсинки : ROGA – The Language Survival Network.

САВВА, Михаил В., 2013. *Организованная этничность во взаимодействии с властью: национально-культурные автономии Краснодарского края*. Accessible en ligne : <http://sociocult.inapi.ru/>

СКОРВИД, Сергей, ТРЕТЬЯКОВА, Ирина, 2009. *Тут жил Кирилл, а там Мефодий..., или Чехи под Новороссийском*. In *Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти заслуженного профессора МГУ Александры Гигорьевны Широковой* / Ред. колл.: В. В. Красных, А. И. Изотов, В. Г. Кульпина. Москва: МАКС Пресс. Рр. 40-54.

TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES

REPUBLIQUE TCHEQUE

Plnění povinné školní docházky v zahraničí od 1.9.2017 – základní informace

Školský zákon a jeho novelizace :

- Úplné znění školského zákona - 2008
- Novela školského zákona a novela vyhlášky č. 177/2009 Sb.
- Konsolidovaný text školského zákona a doprovodný materiál dle novely č. 82/2015 Sb.
- Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2016 do 31. 12. 2016
- Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017

Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí (schválena kolegiem ministra zahraničních věcí dne 28. června 2011).

Usnesení vlády České republiky ze dne 12. dubna 1995 č. 217 o zřízení vládních stipendijních míst na veřejných vysokých školách v České republice pro krajany a o vysílání učitelů ke krajanským komunitám v zahraničí na léta 1995 – 2000.

Usnesení vlády České republiky ze dne 18. prosince 2000 č. 1306 o zřízení vládních stipendijních míst na vysokých školách v České republice pro krajany a o vysílání učitelů ke krajanským komunitám v zahraničí v letech 2001 – 2005.

Usnesení vlády České republiky ze dne 14. prosince 2005 č. 1622 o programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2006 – 2010.

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 – 2015.

Příloha č. 1 k usnesení vlády ze dne 9. dubna 2010 č. 262. Pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 – 2015.

Příloha č. 2 k usnesení vlády ze dne 9. dubna 2010 č. 262. Pravidla pro uskutečňování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí v oblasti lektorátů a krajanského vzdělávacího programu.

Usnesení vlády České republiky ze dne 13. května 2015 č.348 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 – 2020.

Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992 (ústavní zákon č. 1/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 347/1997 Sb., 300/2000 Sb., 448/2001 Sb., 395/2001 Sb., 515/2002 Sb., 319/2009 Sb., 71/2012 Sb. a 98/2013 Sb.).

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.: Listina základních práv a svobod.

Zákon ze dne 29. února 1920, kterým se uvozuje Ústavní listina Československé republiky (121/1920 Sb.).

Zákon ze dne 29. února 1920 podle §129 ústavní listiny, jímž se stanoví zásady jazykového práva v republice Československé.

Zákon č. 186/2013 Sb. o státním občanství České republiky.

CROATIE

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Hrvatski Sabor, 16.svibnja 2008.

Izvješće o provedbi ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i o utrošku sredstava koja se za potreba nacionalnih manjina osiguravaju u državnom proračunu za 2005. godinu. Vlada Republike hrvatske, Zagreb, lipanj 2006.

Izvješće o provedenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2007. godinu za potrebe nacionalnih manjina. Ured za nacionalne manjine, Zagreb, srpanj 2008.

Izvješće o provedenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2009. godinu za potrebe nacionalnih manjina. Ured za nacionalne manjine, Zagreb, srpanj 2010.

Izvješće o provedenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2010. godinu za potrebe nacionalnih manjina. Ured za nacionalne manjine, Zagreb, srpanj 2011.

Izvješće o provedenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2011. godinu za potrebe nacionalnih manjina. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 17. travnja 2012.

Izvješće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina za razdoblje od 2011.-2013. godine, za 2011. godinu. Pogavlje II. Odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Zagreb, srpanj 2012. godine.

Izvješće o provedenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2010. godinu za potrebe nacionalnih manjina. Vlada Republike Hrvatske, Zagreb, srpanj 2015.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb, srpanj 2010.

Odluka o proglašenju ustavnog zakona o izmjenama i dopunama ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina. Hrvatski sabor, Zagreb, 16. lipnja 2010. godine.

Peto izvješće Republike Hrvatske o primjeni europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima. Vlada Republike Hrvatske. Zagreb, listopad 2013.

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina. Broj: 01-081-02-3955/2. Zagreb, 19. prosinca 2002.

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Klasa: 016-01/00-01/02. Zagreb, 11. svibnja 2000. NN 51/00, 56/00.

Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb, 26.2. 2010.

Godišnji plan i program rada za školsku godinu 2015./2016. Republika Hrvatska, Županija Bjelovarsko-bilogorska. Češka osnovna škola Josipa Ružičke Končanica – Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice. U Končanici, 30. rujna 2015.

Statut Češke osnovne škole J.A.Komenskog / České základní školy J.A.Komenského, Daruvar. Školski odbor Češke osnovne škole J.A. Komenskog – České základní školy J. A. Komenského Daruvar, 29.12.2015. godine.

Statut Češke osnovne škole Josipa Ružičke Končanica / České základní školy Josefa Růžičky Končenice. Školski odbor Češke osnovne škole Josipa Ružičke Končanica – České základní školy Josefa Růžičky Končenice, 29. prosinca 2015. godine.

Školski kurikulum za školsku godinu 2015./2016. Republika Hrvatska, Županija Bjelovarsko-bilogorska. Češka osnovna škola Josipa Ružičke Končanica – Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice. U Končanici, 30. rujna 2015.

Školski kurikulum za školsku godinu 2016./2017. Republika Hrvatska, Županija Bjelovarsko-bilogorska. Češka osnovna škola Josipa Ružičke Končanica – Česká základní škola Josefa Růžičky Končenice. U Končanici, 30. rujna 2016.

Školski kurikulum. Školski odbor Češke osnovne škole Jana Amosa Komenskog – České základní školy J.A. Komenského Daruvar, 29. 09. 2015. godine.

RUSSIE

Федеральный закон о национально-культурной автономии / Loi sur l'autonomie culturelle (1996), extrait de la loi traduite en français par logiciel et colligée par Jacques Leclerc à partir d'une version anglaise (Law on Cultural Autonomy).

Конституция Российской Федерации

Указ президента Российской Федерации. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

Закон Краснодарского края от 16 июля 2013 г. N 2770-КЗ : Об образовании в Краснодарском крае.

REFERENCEMENTS DES PAGES INTERNET CONSULTEES

Institutions directement impliquées en présente recherche :

Česká škola bez hranic	www.csbh.cz
Česká základní škola J. A. Komenského Daruvar	os-ceska-jakomenskog-daruvar.skole.hr
Česká základní škola J. Růžičky Končenice	os-ceska-jruzicka-koncanica.skole.hr
Klub Mateřídouška Kirillovka	https://materidouska.weebly.com/

Institutions d'Etat:

Česká centra	www.czechcentres.cz
Dům zahraniční spolupráce	www.dzs.cz
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR	www.msmt.cz
Ministerstvo zahraničních věcí ČR	www.mzv.cz
Senát Parlamentu ČR	www.senat.cz
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH	https://mzo.hr/
Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina RH	https://ljudskaprava.gov.hr/

Institutions internationales :

Conseil de l'Europe	www.coe.int
UNESCO	www.unesco.org

Diaspora tchèque:

Československý ústav zahraniční	www.csuz.cz
Krajanská informační platforma	www.krajane-net
Krajané – Český rozhlas	www.rozhlas.cz/krajane/
Spaz Čechů v Republice Chorvatsku	www.savez-ceha-rh.hr

Autres:

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)	www.auccj.cz
Café bilingue	www.cafebilingue.com
Český statistický úřad	www.czso.cz
Državni zavod za statistiku	www.dzs.hr
Institut national de la statistique et des études économiques	www.insee.fr
Portál Inkluzivní škola (META ops Praha)	www.inkluzivniskola.cz
Site officiel de la ville de Daruvar	http://daruvar.hr/
Site officiel de la commune de Končénice	http://www.koncanica.hr/
Site officiel de la région Krasnodarski kraï	https://admkkrai.krasnodar.ru/
Site officiel de la ville de Novorossiysk	http://admnvrsk.ru/

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n° 1	Nombre de Tchèques employés dans un pays de l'UE ou en Suisse	101
Tableau n° 2	Typologie des écoles tchécoslovaques à l'étranger	140
Tableau n° 3	Répartition des enseignants délégués 2016/17	144
Tableau n° 4	Répartition des écoles du réseau Česká škola bez hranic 2016/17	146
Tableau n° 5	Typologie des écoles tchèques à l'étranger	150
Tableau n° 6	Nombre de Tchèques en Croatie	162
Tableau n° 7	Système de l'enseignement minoritaire en Croatie	167
Tableau n° 8	Nombre d'élèves à Česká škola Jana Amose Komenského à Daruvar	170
Tableau n° 9	Nombre d'élèves à Česká škola Josefa Růžičky à Končenic	172
Tableau n° 10	Nombre de Tchèques dans le Kraï de Krasnodar	186
Tableau n° 11	Nombre d'élèves de l'Ecole du dimanche de Mateřídouška	188
Tableau n° 12	Nombre d'élèves de Česká škola bez hranic à Paris 2003-2015	196
Tableau n° 13	Couples mixtes (France)	218
Tableau n° 14	Couples tchèques (France)	221
Tableau n° 15	Pratiques langagières - couples mixtes en France	223
Tableau n° 16	Familles habitant Daruvar	244
Tableau n° 17	Familles habitant Končenic	244
Tableau n° 18	Disparition des langues vernaculaires Daruvar	249
Tableau n° 19	Disparition des langues vernaculaires Končenic	249
Tableau n° 20	Langues d'appartenance	255
Tableau n° 21	Trois types de familles d'après les pratiques langagières (Croatie)	262
Tableau n° 22	Témoins russes	268

Tableau n° 23 Transmission du tchèque dans les familles (Russie)	283
Tableau n° 24 Elèves de l'Ecole du dimanche : Projets professionnels et mobilité	288
Tableau n° 25 Enseignement des langues dans les écoles tchèques du modèle A	338
Tableau n° 26 Mobilité des élèves de l'école de Mateřídouška	369

TABLE DES FIGURES

Figure 1	Situation linguistiques de la Première république (1930)	122
Figure 2	Population de la République tchèque (1921 – 2001)	128
Figure 3	Etrangers séjournant en République tchèque	129
Figure 4	Localisation de Daruvar	158
Figure 5	Localisation de Novorossisk	173
Figure 6	Kraï de Krasnodar	176
Figure 7	Situation socio-professionnelle des parents de l'enquête	292

ANNEXES

ANNEXE 1 : GUIDES DE L'ENTRETIEN

France

Je suis.... je fais un travail de recherche... Cet entretien servira à *En aucun cas n'aura des conséquences sur le résultat scolaire de vos enfants...*

I. Environnement familial

- 1) Quelles langues parlez-vous ? Comment vous les avez apprises ? (1c)
- 2) Quelles langues parlent vos enfants ? Comment ils les ont apprises ? (1c)
- 3) Parmi les langues parlées par vos enfants, lesquelles sont pour vous prioritaires et pourquoi ? (1c)
- 4) Cela va de soi que vos enfants parlent plusieurs langues ou cela est-il un objet de discussion dans la famille ? Dans ce cas, quels sont les arguments invoqués ? (1c)
- 5) Qu'est-ce qui a été décisif dans le choix de maintenir plusieurs langues ? (1c)
- 6) Visez –vous également des fins pratiques, par exemple dans la future carrière de vos enfants ? (1c)
- 7) Comment réagissez-vous à l'idée que vos enfants ne maîtriseraient pas du tout le tchèque ? (1c)

II. Stratégies parentales (remédiations, réseaux informatifs)

- 8) Est-ce que vos enfants sont en contact avec le tchèque tous les jours? Quand ? Où ? (1a)
- 9) Avez-vous des disques, des livres, des DVD en tchèque à la maison ? (1a)
- 10) Devez-vous encourager vos enfants à parler le tchèque ou ils s'y mettent d'eux-mêmes ? (1a)
- 11) Avez-vous été démotivés par moments ? (*L'enfant se met à parler tard, il confond les langues, il est embarrassé de ne pas parler comme ses amis, il refuse d'utiliser l des langues, malgré tout effort son niveau du tchèque regresse, on vous dit que le bilinguisme causera de mauvais résultats scolaires...*) Comment avez-vous résolu ces difficultés ? (1a)
- 12) Auprès de qui cherchez-vous le soutien, les conseils dans ces situations difficiles ? (1a)
- 13) Avez-vous discuté avec quelqu'un du choix de l'école (des écoles) pour vos enfants ? (1a)

III. La famille face aux deux institutions scolaires

- 14) A quel âge avez-vous inscrit votre enfant à l'école tchèque ? Comment avez-vous choisi le moment ? (1a)
- 15) Jusqu'à quand va-t-il fréquenter deux écoles, tchèque et française, en même temps ? (1a)
- 16) Comment expliquez-vous à votre enfant qu'il va dans deux écoles différentes ? (1a)
- 17) Comment vous organisez-vous pour gérer la préparation aux cours dans ces deux écoles ? (1a)
- 18) Avez-vous plus de difficulté de communiquer avec une école qu'avec l'autre ? De quoi cela dépend, d'après vous ? (1c)
- 19) Qu'attendez-vous de la formation à l'école tchèque ? Voulez-vous que votre enfant y apprenne à maîtriser la langue aussi bien que les enfants qui grandissent en République tchèque ? (1c)
- 20) Quelles valeurs, quels principes de l'école tchèque de votre enfance souhaitez-vous que votre enfant partage ? (1c)
- 21) Pensez-vous que les enfants doivent avoir des bulletins de notes dans les deux écoles ? Et avec quelle évaluation – à la tchèque ou à la française ? (1c)
- 22) Doit-on, d'après vous, donner une attestation de résultat aux élèves à l'issue de l'école tchèque ? (1c)
- 23) Qu'est-ce que l'école tchèque apporte de plus à votre enfant /par rapport à votre éducation familiale, à sa scolarisation française/ ? (1c)
- 24) A votre avis, les autres parents voient-ils ce point comme vous ? (1c)
- 25) Est-ce que le contact avec deux écoles apporte aussi aux parents ? (1c)

Je vous remercie. Avez-vous d'autres choses à ajouter, à compléter...

Quelques petites précisions :

Je sais que vous êtes issu(e) de la famille tchèque ... , vous travaillez en tant que Est-ce exact ? Est-ce que je me trompe ? (âge, profession + formation, nationalité des 2 parents, appartenance ou non au diaspora tchèque local)

Russie

Je suis.... je fais un travail de recherche... Cet entretien servira à *En aucun cas n'aura des conséquences sur le résultat scolaire de vos enfants...*

I. Environnement familial

- 1) Quelles langues parlez-vous ? Comment vous les avez apprises ? (1c)
- 2) Quelles langues parlent vos enfants ? Comment ils les ont apprises ? (1c)
- 3) Parmi les langues parlées par vos enfants, lesquelles sont pour vous prioritaires et pourquoi ? (1c)
- 4) Utilisez-vous plusieurs langues dans la famille ? A quelles occasions ? (1c)
- 5) Qu'est-ce qui a été décisif dans le choix de maintenir ou de ne pas maintenir plusieurs langues dans votre famille ?
- 6) Si vous ne parlez que le russe dans la famille, que souhaitez- vous transmettre à vos enfants de vos racines non-russes? Pourquoi ? (1c)
- 7) Visez –vous également des fins pratiques, par exemple dans la future carrière de vos enfants ? (1c)
- 8) Comment réagissez-vous à l'idée que vos enfants ne maîtriseraient pas du tout le tchèque ? (1c)

II. Stratégies parentales (remédiations, réseaux informatifs)

- 9) Est-ce que vos enfants sont en contact avec le tchèque tous les jours? Quand ? Où ? (1a)
- 10) Devez-vous encourager vos enfants à parler le tchèque ou ils s'y mettent d'eux-mêmes ? (1a)
- 11) Avez-vous des disques, des livres, des DVD en tchèque à la maison ? (1a)
- 12) Célébrez-vous des fêtes tchèques à la maison ? Faites-vous de la cuisine tchèque ?
- 13) Avez-vous été démotivés par moments ? ***(L'enfant refuse d'utiliser le tchèque, il est embarrassé de ne pas parler comme ses amis, malgré tout effort son niveau du tchèque ne progresse pas, il ne souhaite pas apprendre le tchèque ...)*** Comment avez-vous résolu ces difficultés ? (1a)

14) Auprès de qui cherchez-vous le soutien, les conseils dans ces situations difficiles ? (1a)

III. La famille face aux deux « institutions » scolaires

15) A quel âge avez-vous inscrit votre enfant à « l'école de dimanche » tchèque ?
Comment avez-vous choisi le moment ? (1a)

16) Jusqu'à quand va-t-il fréquenter « l'école de dimanche » tchèque ? (1a)

17) Comment expliquez-vous à votre enfant que le dimanche, il va encore à l'école? (1a)

18) Comment vous organisez-vous pour gérer la préparation aux cours dans ces deux écoles ? (1a)

19) Avez-vous plus de difficulté de communiquer avec une école qu'avec l'autre ?
De quoi cela dépend, d'après vous ? (1c)

20) Qu'attendez-vous de la formation à « l'école de dimanche » tchèque ? Voulez-vous que votre enfant y apprenne à maîtriser la langue aussi bien que les enfants qui grandissent en République tchèque ? (1c)

21) Pensez-vous que les enfants doivent avoir des bulletins de notes dans les deux écoles ? Et avec quelle évaluation – à la tchèque ou à la russe ? (1c)

22) Doit-on, d'après vous, donner une attestation de résultat aux élèves à l'issue de l'école tchèque ? (1c)

23) Qu'est-ce que « l'école de dimanche » tchèque apporte de plus à votre enfant /par rapport à votre éducation familiale, à sa scolarisation russe/ ? (1c)

24) A votre avis, les autres parents voient-ils ce point comme vous ? (1c)

25) Est-ce que le contact avec deux écoles apporte aussi aux parents ? (1c)

Je vous remercie. Avez –vous d'autres choses à ajouter , à compléter...

Quelques petites précisions :

Je sais que vous êtes issu(e) de la famille tchèque ... , vous travaillez en tant que Est-ce exact ? Est-ce que je me trompe ?(âge, profession + formation, nationalité des 2 parents, appartenance ou non au diaspora tchèque local)

Croatie

Je suis.... je fais un travail de recherche... Cet entretien servira à *En aucun cas n'aura des conséquences sur le résultat scolaire de vos enfants...*

I. Environnement familial

- 1) Quelles langues parlez-vous ? Comment vous les avez apprises ? (1c)
- 2) Quelles langues parlent vos enfants ? Comment ils les ont apprises ? (1c)
- 3) Parmi les langues parlées par vos enfants, lesquelles sont pour vous prioritaires et pourquoi ? (1c)
- 4) Cela va de soi que vos enfants parlent plusieurs langues ou cela est-il un objet de discussion dans la famille ? Dans ce cas, quels sont les arguments invoqués ? (1c)
- 5) Qu'est-ce qui a été décisif dans le choix de maintenir plusieurs langues ? (1c)
- 6) Visez –vous également des fins pratiques, par exemple dans la future carrière de vos enfants ? (1c)
- 7) Comment réagissez-vous à l'idée que vos enfants ne maîtriseraient pas du tout le tchèque ? (1c)

II. Stratégies parentales (remédiations, réseaux informatifs)

- 8) Est-ce que vos enfants sont à la maison en contact avec le tchèque tous les jours? Quand ? Où ? (1a)
- 9) Avez-vous des disques, des livres, des DVD en tchèque à la maison ? (1a)
- 10) Devez-vous encourager vos enfants à parler le tchèque ou ils s'y mettent d'eux-mêmes ? (1a)
- 11) Avez-vous été démotivés par moments ? (*L'enfant se met à parler tard, il confond les langues, il est embarrassé de ne pas parler comme ses amis, il refuse d'utiliser 1 des langues, malgré tout effort son niveau du tchèque regresse, on vous dit que le bilinguisme causera de mauvais résultats scolaires...*) Comment avez-vous résolu ces difficultés ? (1a)
- 12) Après de qui cherchez-vous le soutien, les conseils dans ces situations difficiles ? (1a)
- 13) Avez-vous discuté avec quelqu'un du choix de l'école (de la section) pour vos enfants ? (1a)

III. La famille face à l'institution scolaire

- 14) A quel âge avez-vous inscrit votre enfant à la section tchèque ? (à la maternelle / à l'école primaire) Comment avez-vous choisi le moment ? (1a)
- 15) Jusqu'à quand va-t-il fréquenter la section tchèque? (1a)
- 16) Comment expliquez-vous à votre enfant qu'il a plus d'heures de cours que ses camarades dans la section croate? (1a)
- 17) Comment vous organisez-vous pour gérer la préparation aux cours? (1a)
- 18) Qu'attendez-vous de la formation à la section tchèque ? Voulez-vous que votre enfant y apprenne à maîtriser la langue aussi bien que les enfants qui grandissent en République tchèque ? (1c)
- 19) Quant à l'enseignement des disciplines scientifiques, estimez-vous que vos enfants auront un vocabulaire suffisant pour choisir librement de faire les études universitaires soit en Croatie soit en République tchèque ? (1c)
- 20) Les matières en tchèque sont-elles enseignées de même façon que celles en croate ou bien le changement de langue veut dire aussi un autre mode d'enseignement ? (1c)
- 21) L'évaluation se fait à la tchèque ou à la croate ? Qu'est ce qui vous convient mieux ? (1c)
- 22) D'après vous, la République tchèque devrait-elle reconnaître les bulletins de notes obtenus dans la section tchèque sans besoin de nostrification? (1c)
- 23) Qu'est-ce que la section tchèque apporte de plus à votre enfant /par rapport à votre éducation familiale, à la scolarisation en croate/ ? (1c)
- 24) A votre avis, les autres parents voient-ils ce point comme vous ? (1c)
- 25) Est-ce que la présence de la section tchèque apporte aussi aux parents ? (1c)

Je vous remercie. Avez-vous d'autres choses à ajouter , à compléter...

Quelques petites précisions : Vous êtes issu(e) de la famille tchèque ? Quel est votre métier ?... (âge, profession + formation, nationalité des 2 parents, appartenance ou non au diaspora tchèque local, expérience de mobilité)

ANNEXE 2 : Tableaux récapitulatifs des entretiens auprès des familles

FRANCE

Entretien n°	Enregistré en	Nom de l'interlocuteur	Durée de l'entretien	Lieu de l'entretien
1	2010	Jitka	1h17	Domicile du témoin
2	2010	Michala	1h38	Café
3	2010	Darina	1h06	Centre tchèque
4	2010	Magda	1h12	Domicile du témoin
5	2010	Kateřina	1h44	Café
6	2010	Romana	1h06	Centre tchèque
7	2012	Šárka	1h23	Domicile du témoin
8	2012	Barbora	0h59	Lieu de travail du témoin
9	2010	Martina	1h17	Centre tchèque
10	2010	Pavlına	1h46	Centre tchèque
11	2010	Klára	1h33	Domicile du témoin
12	2010	Dagmar	1h13	Centre tchèque
13	2010	Eva	1h38	Domicile du témoin

RUSSIE

Entretien n°	Enregistré en	Nom de l'interlocuteur (des interlocuteurs)	Durée de l'entretien	Lieu de l'entretien
1	2010	Halina	0h39	Domicile du témoin
2	2010	Irina	2h16	Domicile du témoin
3	2010	Ludmila et sa mère	1h15	Domicile du témoin
4	2010	Světa	1h47	Domicile du témoin
5	2010	Leonid et sa femme Olga	1h08	Domicile du témoin
6	2010	Ema	1h13	Domicile du témoin
7	2010	Tanya	1h27	Domicile du témoin
8	2010	Světlana et sa fille	1h20	Domicile du témoin
9	2010	Vika	0h52	Chez Alena
10	2010	Alena	1h12	Domicile du témoin
11	2010	Alexey a sa femme Sonya	1h16	Domicile du témoin

CROATIE

Entretien n°	Enregistré en	Nom de l'interlocuteur (des interlocuteurs)	Durée de l'entretien	Lieu de l'entretien
1	2012	Marija	0h47	Lieu de travail du témoin
2	2012	Elenka	0h49	Café
3	2012	Vlado	0h33	Café
4	2012	Željka	0h45	Lieu de travail du témoin
5	2012	Tina	0h52	Lieu de travail du témoin
6	2012	Jaromír	1h01	Lieu de travail du témoin
7	2012	Darko	0h52	Domicile du témoin
8	2012	Miroslav et Latica	0h53 Miroslav, 0h26 Latica	Domicile des témoins
9	2012	Adélka	0h37	Lieu de travail du témoin
10	2012	Jiřina	1h06	Domicile du témoin
11	2012	Sanja et Darko	1h12	Domicile des témoins
12	2012	Sněžana et Slávek	0h42	Domicile des témoins
13	2012	Viřnja	0h44	Ecole tchèque de Končenice

ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE 3 ENTRETIENS

Darina (entretien n°3, France)

BG: Jde o zkušenosti, které máš, které máte jako rodina. Takže já bych se nejdřív zeptala, kterými jazyky vlastně mluvíš, ty a tvůj manžel? A jak jste se je naučili ?

D: Takže já mluvím francouzsky, mluvím anglicky, rusky pasivně - a dělala jsem španělštinu, z toho mám maturitu a to si myslím, že jsem celý zapomněla.

BG: A francouzsky ses naučila kdy?

D: Francouzsky jsem se naučila, když jsem musela, když jsem byla těhotná s Nikolou a do té doby jsme první čtyři roky, jsme mluvili anglicky s manželem spolu. A pak když jsem otěhotněla před deseti lety, tak jsem se naučila vlastně mluvit, začala jsem se učit francouzsky.

BG: To bylo jako impuls to těhotenství, že ses začneš učit francouzsky, nebo to bylo prostě jenom přišlo náhodou?

D: To bylo takový, že jsme se rozhodli, že budeme žít tady ve Francii.

BG: A předtím jste žili kde, jestli se můžu zeptat?

D: Předtím já jsem žila v Londýně, manžel žil ve Francii a pak jsem žila dva roky v Česku a měli jsme vztah na dálku 4 roky.

BG: A manžel mluví teda anglicky, francouzsky, teda mluví anglicky ...?

D: Manžel, manžel anglicky mluví, ale docela špatně, protože je dyslektik. Nebo jako rozumí všechno, ale bude dělat pořád ty stejné chyby, protože má problémy s dysleksií.

BG: A jak jste se dorozuměli, když mluví špatně anglicky?

D: Tak ono to zas tak špatný není, ale pořád dělá chyby, třeba ve třetí osobě, že nepřidá es, což na to, že rozumí prakticky všechno je jako...

BG: Jo jasně. Takže on má takovou jako školní angličtinu v podstatě, jo?

D: No já školní angličtinu nemám, já jsem žila v Londýně, takže já docela si myslím, že tu angličtinu mám.

BG: Ale naučila ses ji ve škole, nejste ani jeden z nějaký bilingvní rodiny přímo?

D: Já jsem se ve škole - ne, nenene. Já jsem se učila rusky ve škole, pak španělsky. Měla jsem právě na výběr...

BG: Tu angličtinu ses učila jak?

D: Tu angličtinu..tak na nějakých kurzech a byla jsem v Anglii tři týdny a bavilo mě to, takže to jsem si dělala tak jako sama, že mě to bavilo. Pak jsem odjela do Londýna a tam jsem se teda naučila. Jsem tam žila asi rok a půl, dva roky. Tam jsem potkala manžela.

BG: A tam ses naučila anglicky asi, že?

D: Tam jsem se naučila anglicky, no.

BG: No a který z těch jazyků teda předáváte dětem?

D: No, Nikolovi já předávám češtinu, Kris francouzštinu. A vlastně to bylo tak, že já když jsem byla těhotná, tak vlastně jsem měla Nikolku při svojí vysoký škole. Takže tu jsem na rok přerušila nebo byla jsem první rok s Nikolou ve Francii a pak jsem tam zpátky odjela do Český Republiky dodělávat vysokou školu, tam jsem byla dva roky s Nikolou, tatínek za náma jezdil každých 14 dní.

BG: To bylo náročný pro tátu, ne?

D: A to bylo zajímavý, to Nikolka chodil do českých jeslí a tam bylo hodně bilingvních dětí třeba němčina čeština a tak..

BG: Ty jsi byla v Praze?

D: V Praze, tam byly v Riegerových sadech. Alka, nějaký soukromý jesle.

BG: A to jsi si jako vybrala vědomě, schválně, nebo to byla náhoda, že jsi přišla (...).

D: To byly jesle, který byly nejbliž a měli tam volný místa, kde mi vzali Nikolku, abych mohla dělat tu školu. No a Nikola spíš mluvil česky, a když přijel tatínek, tak francouzsky rozuměl a odpovídal mu česky.

BG: A tatínek umí česky? Protože to jsi vůbec neříkala, když se mluvilo o tom, jakým jazykem mluví táta.

D: Táta se začal učit česky, začal chodit na Sorbonnu a pak to vzdal, když se začaly myslím pádový otázky nebo (smích).

BG: Jo, takhle.. A on se začal učit česky, když byl Nikolka na světě? Taky to byl nějakej takovej podnět nebo i předtím, když jste spolu chodili?

D: No myslím, že když já jsem byla s Nikolou v Praze, tady v tomto období.

BG: Jo.

D: Že měl na to čas, měl volný víkendy teda každéj druhýj víkend.

BG: Takže vlastně ty jsi teda začala, nebo když se - když se jakoby Nikola narodil, tak vy jste měli nějakou diskuzi o tom jak to, nebo než se, než se narodil, tak jste měli diskuzi, jak to bude s jazyky u vás v rodině nebo to přišlo tak samovolně?

D: No to já jsem se rychle začala učit francouzsky, protože mi došlo, že bych tady mohla dělat jeden rok vysoký školy, takže jsem se hodně opřela do francouzštiny, protože jsem nechtěla... dyť Nikolka byl narozenej na konci mýho prváku.

BG: Jako v Praze, v tom prváku?

D: V Praze, nono, v prváku..

BG: Protože ty si vlastně byla, asi teda, v Anglii jako že ses tam rozhodla..

D: Před vysokou školou..a pak jsem byla..

BG:...před vysokou školou, pak ses dostala na vejšku a šla jsi do Prahy, to jste ještě pořád chodili s manželem a pak jsi otěhotněla.

D: Pak jsem otěhotněla, no..

BG: Takže to jste se rozhodli, že se teda vezmete, nebo že budete spolu.

D: Že se vezmeme a..

BG:...že budete žít ve Francii? Jo, chápu to dobře? (smích)

D: Akorát že ještě, že ještě dodělám tu vysokou školu.

BG: A pak že půjdeš do Francie. Takže v tu chvíli ses rozhodla, že teda francouzština, to je, jakoby to bude nezbytný, protože do té doby ti to nepřipadalo nezbytný?

D: A že to musím hrozně studovat a chodila jsem na Francouzskéj institut a hodně mi pomoh ten rok ve Francii, kdy Nikolka byl, když se narodil a já jsem tam byla rok, že jo, nebo tady jsem byla rok a koukala jsem se na televizi a pořád jsem byla ve francouzštině, pořád jsem si četla, pořád jsem (..)

BG: A s Nikolou jsi mluvila česky?

D: S Nikolou jsem mluvila pořád česky, to se nikdy nezměnilo.

BG: A to je kvůli čemu vlastně, proč ses rozhodla, že s ním budeš mluvit česky? Nebo ses rozhodovala nebo to bylo úplně samozřejmý pro tebe?

D: To bylo tak samozřejmý, že .. (smích)

BG: (smích)

D: ...si vůbec neumím představit. Můžu říct důvody : aby se dorozuměl s dědou s babičkou, který francouzsky nemluví, že jo, ale pro mě ... Já bych nesnesla pomyšlení, že by moje dítě na mě mluvilo jazykem, kterej já nemám ještě úplně zvládnutej, že jo.

BG: Jo a ty bys v tý době asi ani nebyla schopná, nebo byla bys schopná mluvit s ním francouzsky, když se narodil?

D: Jo, to už jo.

BG: Ale nešlo ti to jako přes srdce nebo..?

D: No spíš jsem měla přízvuk a ten mám že jo pořád, budu mít pořád a to bych asi nepřenesla...

BG: Myslíš jako že to bylo spíš citově nebo jako rozumově sis řekla, hele já tu francouzštinu nemám tak dobrou, tak na něj budu mluvit česky a nebo že jako - teď s říkála,že sis neuměla představit, že (...)..?

D: To bylo citově, to bylo citově, já jsem si to neuměla představit.

BG: A manžel, jaký měl k tomu přístup?

D: Manžel, ten je rád, že syn je bilingvní, ale jeho rodina mě teda nepodporuje k tomu vůbec.

BG: Mmm, proč?

D: Hlavně jeho maminka, maminka je ještě stará generace, manželovi je 40 let, mamince je 70 a tý to přijde zbytečný.

BG: Jako zbytečný. že děti mluví dvěma jazyky?

D: No, zbytečný je, že s nim trávím čas, když k nim přijedeme na víkend a já začnu s Nikolkou dělat úkoly, že jo tak..

BG: Jako že je to zátěž pro to dítě, nebo jak to myslí nebo?

D: Že je to zátěž, zbytečný.

BG: Aha. A když teda se Nikolka narodil, tak manžel jakoby, ty jsi říkala, že taky se začal učit česky, jakoby ty učit francouzsky a on česky, ne? Ve stejný době zhruba?

D: Nono.

BG: A on teda na Nikolku mluvil od malička francouzsky ze stejného důvodu jako ty?

D: No on ani jinak mluvit nemoh, že jo on je Francouz, tak se svým synem ..

BG: Česky neumí a přišlo mu to tak jako přirozený, že to bude takhle?

D: Nonono

BG: Jo?

D: No. A pak jsme měli takovou, s Nikolkou jsme se pak přestěhovali do Francie, když mu bylo..

BG: Kolik mu bylo let?

D: Čtyři roky, když mu byly čtyři.

BG: Čtyři roky, aha, takže on tady byl ten první rok po narození a pak byl tři roky v Česku?

D: Pak byl dva roky v Česku, dva a půl a pak za..

BG: Pak zas tady?

D: Pak zas ve Franci no a to jsme ho tady dali do školky a to byl problém, že se mu děti smály, že maminka mluví anglicky, tehda si ty děti myslely. že jo, že je to angličtina, jak jsou malý. A to a Nikola se zablokoval a nechtěl absolutně mluvit česky. jenom na mě mluvil francouzsky.

BG: A jak se to vyřešilo?

D: Tu francouzštinu během tří měsíců se to otočilo, že už začal mluvit jenom francouzsky.

BG: Jako že jak byl v Čechách, tak předpokládám, že mluvil normálně česky.

D: Tak mluvil normálně česky a francouzsky jenom rozuměl.

BG: A tys říkala, když přijel táta, tak s ním mluvil taky česky a tatínek mu rozuměl?

D: No. Tak to se pořád opakuje že jo. Běž si umejt ruce, takovýhle, tak manžel tomu rozumí.

BG: Takže to nebyl problém, rozuměl, ale prostě mluvil francouzsky.

D: Chci bumbat bumbat bumbat, táto, že jo, to se pořád opakuje. Tak takovýdle zásadní věci.

BG: Takovýdle základní věci se naučil?

D: No, to i kdyby nechtěl. (smích)

BG: A neměl třeba táta tendenci v té době jakoby, když teda se to slovo naučil česky, tak ho jako říkat česky a nebo to říkal jenom francouzsky?

D: Nene, jenom francouzsky, to zase jsme chtěli, aby se nemotalo. Že jsme si rozdělili, že tatínek francouzsky a maminka česky.

BG: To jste se domluvili?

D: To jsme si řekli, no..

BG: Kdy?

D: Tak myslím si asi, když Nikolovi byly dva roky, když už toho říkal víc trošku.

BG: To jste se jako domluvili, jste si sedli s manželem a řekli jste si, že takhle to budeme dělat?

D: Nonono.

BG: Byla to dlouhá debata?

D: Ne. (smích)

BG: Proč ne? Jako protože máte podobný názory nebo (..)

D: Myslím, že se v tom shodnem, no.

BG: Že jste neměli v podstatě co řešit, že jste jakoby měli stejný ty, jo, stejný názory na věc, stejný principy..

D: No, docela legrační, já jsem o tom nikdy takhle nepřemejšlela, ale jo, asi se shodnem hodně takhle. Máme stejný názor na výchovu, na hodnoty a co chceme.

BG: Jako obecně myslíš, že?

D: Takže...

BG: Takže ta diskuze o výchově není nikdy dlouhá u vás?

D: Ne (smích)

BG: Dobře. A tys říkala, že třeba ty prarodiče teda francouzský nebyli moc jako nadšení z toho. Tvoji, jako rodiče tvýho manžela nebyly moc nadšený z toho, že teda dítě mluví i česky.

D: No, nebyli no.

BG: Projevilo se to, projevuje se to nějak jakoby kromě toho, že občas řeknou, že je to zbytečný ?

D: Tak oni poznali, že přes to vlak nejede. Když se u oběda prohodí nějaká taková, u svátečního oběda nějaká poznámka, že jako a do český školy je to zbytečný, že jo, když teda

odjedeme na víkend za mojí tchýni a Nikola nejde do český školy a já s dělám s ním úkoly, že je to zbytečný, tak já se začnu tak mračit, že (smích) rychle skončí diskuze.

BG: A manžel teda taky ne, ten jakoby respektuje plně, že jste se na tomhle nebo že..

D: Jo..

BG: Jo?

D: Ten to respektuje a nechá svoji maminku ať ...

BG: Ať se vymluví.

D: Nonono.

BG: A tvoji rodiče v tom hrají nějakou roli?

D: Moji rodiče si Nikolku vzali třikrát po sobě. když mu bylo pět. šest a sedm, tak na měsíc na léto do Čech a to hodně pomohlo. Nikola se hodně rozmluvil. Úplně bezvadný, no, takže to jsou...

BG: Jo a ještě se takhle zeptám, když se vrátíme k tomu dětství, tak Nikolka vlastně měl ten začátek ve Francii. to asi byl hodně malej, že jo..

D: To byl hodně malej, to si myslím, že si nemůže nic pamatovat.

BG: A pak už teda jakoby měl tu plnou porci češtiny víceméně že jo. Ten tatínek byl míň.

D: Ano.

BG: A když se teda vrátil do Francie, tak jsi říkala, že tři měsíce, během tří měsíců se to otočilo ..

D: To se otočilo velice rychle..

BG: Nikola přestal mluvit česky.

D: Přestal mluvit česky a pak už vlastně ani nechtěl mluvit česky, že na mě mluvil jenom francouzsky, a to trvalo nějaký dva tři měsíce, to manžel říkal, buď trpělivá.

BG: A ty jsi jako dál jako vytrvale pokračovala v tý češtině?

D: A já jsem pokračovala v češtině. A pak..

BG: I před ostatními dětmi? Když jsi říkala, že se stydí..

D: Jo, já si myslím, že jo... (smích)

BG: Přemejšlíš, hledáš, jo...

D: No, protože to už si moc nepamatuju, co jsem ve školce nějak...

BG: A čekala jsi to, byl to pro tebe šok, nebo trošku nebo čekala jsi, že se něco takového stane?

D: Byl to pro mě hroznej šok, já jsem se hrozně bála, že to zapomene za ty tři měsíce a čekala jsem nějaký dva tři měsíce a když se to neodblokovalo, tak jsem nevěděla vůbec, co mám

dělat, tak jsem ho vzala asi na pět dní do Čech a - aby se tam trochu rozmluvil. Tak tam se trochu ...

BG: Tos přímo se taky domluvila s manželem, že to zkusíte?

D: No, já jsem mu spíš řekla, že chci jet do Čech a navštívit babičku a dědu a že to není jako kvůli češtině a tak. A pak jsem dostala takovej nápad, že když si teda nechce povídat s maminkou, tak že by si povídal teda s někým jiným a s kamarádkou jsme udělali takový loutky a ty loutky vlastně, já jsem mu řekla - jo to bylo vlastně až po tom. On byl ve Francii tehdá, já jsem ho vzala do těch Čech, tam trochu mluvil a ve Francii zase přestal mluvit česky a já jsem pak odjela ještě na jeden víkend do Čech a tam jsem s kamarádkou udělala loutky, nějakých pět různých loutek a když jsem je přivezla sem, tak jsem říkala Nikolo, to je dárek, ty loutky francouzsky nemluvej ani slovo, ty ti nerozuměj, ty mluvěj jenom česky, a každé večer jsem vodila takhle ty loutky a loutka říkala Nikolovi, napočítej do pěti a do desíti a koukal na tu loutku a odpovídal (smích). Na mě zas francouzsky, ale s tou loutkou - a tak během já nevím tejdne začal zas na mě mluvit jako česky a ...

BG: To je zajímavý.

D: Já si myslím jakože ho to totálně odblokovalo, že ...

BG: Prosim tě, kdes na to - přišlas úplně sama na ten nápad nebo ta kamarádka nebo?

D: No kamarádka ...

BG: Jak vás o napadlo tady to?

D: Já jsem chtěla jako vyrobit loutky a kamarádka je umělkyně, takže mi trochu pomohla. Jsme si udělaly takový odpoledne a dělaly jsme si ty loutky a ...

BG: A jak tě napadly ty loutky?

D: No nechtěl si povídat s maminkou, tak jsem si říkala že když bude ve hře nebo tak, tak že by mohl spontánně ještě ..

BG: No, ono počítání do pěti, to nevypadá moc na hru. (smích)

D: No, ale on to bral, že jo, když to řekne pejsek, a já kočička, já neumím počítat a kočička řekne jedna, tři, čtyři, tak Nikola okamžitě že jo opraví, a tak to není, je to jedna dva, tři, čtyři a takhle vlastně, takhle jsem vodila docela hodně večerů ty loutky a... tak se mu rozšířila slovní zásoba že jo.

BG: Tak to mu byly ty čtyři roky jo, v tý školce (...)?

D: To mu byly čtyři roky no. A to se tak nějak, pak se to odblokovalo a já jsem se mu snažila vysvětlit a i teda Kris, že ta čeština, že to je výborný mluvit hodně jazyky a ...

BG: A proč i myslíš, že je to výborný, co jsi mu řekla?

D: Co jsme mu tehdy řekli? Jo, že může vidět dvakrát tolik pohádek a číst dvakrát tolik knížek (smích).

BG: (Smích) A proč si myslíte, že je dobrý mluvit dvěma jazyky? Doopravdy. proč si to myslíte vy dva jako rodiče?

D: Tak asi člověk pozná lidi z jiného prostředí, jinou kulturu, je výborný číst francouzského spisovatele přímo ve francouzštině, že jo.

BG: A českého v češtině.

D: Českého v češtině. jo (smích). Je výborný vidět divadelní představení ve francouzštině. že jo.

BG: Hmm. Tak ty sama mluvíš těmi jazyky, hodně jazyky, že jo, ty sis vybrala aspoň tři čtyři. Ty máš jako vztah k jazykům, jo. Studovala jsi je nějak nebo? Co jsi studovala?

D: Nemám k nim vztah, já mám fakultu sociálních věd, obor žurnalistiku a ještě vlastně než Nikola se narodil, tak jsem studovala s tím společně na filozofický fakultě češtinu literaturu.

BG: Aha, takže ty jseš taková jakoby ..(...)

D: Což...No já jsem dělala dvě vysoký školy a pak, když se Nikolka narodil, tak tu jednu jsem opustila, protože jsem si říkala, že to nejde, abych seděla někde v knihovně a měla dítě v jeslích.

BG: Takže sis nechala tu žurnalistiku.

D: No, dodělala jsem žurnalistiku, s tím že potom jsem tady byla na Erasmu na Sciences Po jeden rok, když jsem se naučila tu francouzštinu teda (smích).

BG: (smích) Jo, takže ty budeš asi jakoby, budete děti vést i k dalším jazykům. teda takhle ?

D: Jo, já jsem začala pak Nikolu učit trošku anglicky, když mu bylo asi pět - barvy a tak. A to mě docela bavilo.

BG: A jak to, jak to působilo na Nikolku v tu chvíli, když se třeba teda k těm dvěma jazykům, které měl denně doma, přidělala pak ještě angličtina, která vlastně byla poměrně brzo, že jo tady (...)?

D: Já si myslím, že byl poměrně pyšnej, že zná ty barvy a že jako už věděl, že mluvit hodně jazyky je přima.

BG: Takže ty jsi ho v podstatě v těch čtyřech letech čtyřech a půl letech jsi ho - jste ho jako rodiče oba dva s manželem přesvědčili, že je to dobře.

D: No a že nevádí, když se mu děti smějou a že je to plus.

BG: Hmm, on to jako od tý dob přijal.

D: On to vzal, on to vzal.

BG: A od tý doby to bere a už to vůbec nikdy, už se nevrátil ten moment, že by to nějak jako zpochybňoval?

D: Ne.

BG: A je to stejný i s mladším sourozencem?

D: S mladším je to úplně jiný. Je to, je to daleko těžší, což jsem netušila. Je to těžší v tom, že děti mají tendenci spolu mluvit francouzsky. Tam já musím vždycky zasahovat a říkat,

Nikolko, mluv česky. A mladší taky vyrůstal už jenom ve francouzském prostředí, ten neměl český prostředí, v Čechách byl všehovšudy asi čtyřikrát.

BG: Aha.

D: Takže - a na mě mluví pořád francouzsky, takže já musím... Maminko, chci bonbón, mi řekne francouzsky a já řeknu, nedostaneš nic, zeptej se mě česky. Tak se mě zeptá česky, dostane bonbon a řekne ještě děkuju, ale pak už dál pokračuje francouzsky. Vždycky musím jako řekni mi to česky a...

BG: A od malička mluví francouzsky?

D: A s tím si dost dobře nevím rady, teda abych řekla pravdu (smích).

BG: (Smích) a ty jsi postupovala v podstatě stejně, jako že jsi začala mluvit česky na dítě a manžel francouzsky?

D: Ano.

BG: Že jsi vlastně celou dobu mluvila česky stejně jako na Nikolku.

D: Spíš zažil taky společný diskuze u stolu, kde vlastně, diskuze u stolu společný. když je tam manžel. tak se mluví francouzsky.

BG: Jo, a to mluvíš i ty francouzsky?

D: To musím mluvit i já, aby rozuměl manžel. Takže malej vlastně ví, že už nemá to, že maminka jenom česky, ale ví, že maminka umí francouzsky, že maminka rozumí.

BG: Ale tak to Nikola taky snad nikdy neměl ne, jakože když za váma jezdil tatínek, tak taky jsi mluvila na tatínka francouzsky v té době, nemluvila?

D: Nikola byl zvyklej na tu češtinu, jak byl se mnou vlastně sám, že jo tak..

BG: Ale taky věděl, že rozumíš francouzsky?

D: Věděl, no. Ale malej nějak mě slyší častěji mluvit, myslím, že mám taky na něj míň času, že taky pracuju.

BG: A ty jsi pracovala celou dobu, co byl malej, jak narodil se, nebo jsi byla s ním doma?

D: Byla jsem, prvních devět měsíců jsem s ním byla doma.

BG: Hmm. A potom měl nějaký aupairky nebo jak jste to řešili?

D: Potom, pak jsme měli francouzskou au-pair a pak měl francouzský jesle, jsme dostali, takže vlastně...

BG: Aha, takže ty češtiny bylo málo. Mnohem míň.

D: Nonono, a taky musím rozdělit čas, že jo, musím věnovat čas Nikolovi a jemu, takže si myslím, že..

BG: Takže on vlastně, zase z druhý - ale jako, jestli tě dobře poslouchám, on i ten mladší jako umí, když chce, tak to umí říct že?

D: Když chce, tak umí, ale ve francouzštině vytvoří věty, který mají šest sedm slov, v češtině vytvoří větu o třech slovech.

BG: Takže jakoby ani nemá tu češtinu tak rozvinutou?

D: Nemá.

BG: Nemá.

D: Nemá a špatně vyslovuje. Musím vždycky, musím říct....

BG: Vyslovuje francouzsky?

D: No špatně vyslovuje „ř“ třeba, „ch“. Vždycky musím říct, Jeníčku, podívej se mi na pus, zopakuju to - no a teď jsem doma jako takovej, spíš si připadám jako blázen, protože jak chci, aby měli rozvinutej slovník, jsem říkala Lucii právě, hoši, hoši ke stolu, kluci, chlapi... Vždycky to takhle, (smích) aby si to zapamatovali (smích), ale to je vopravdu takový...

BG: (smích) (...) Takže vy jste v podstatě v té fázi, že ty je musíš hodně pobízet jo, aby mluvili česky?

D: Teďka toho malýho musím hodně tlačit a Nikola taky sklouzává do francouzštiny.

BG: A kdy se u Nikoly objevilo takový to jakoby, ten přelom, kdys cítila, že teda, že je pro něj čeština jako slabší jazyk než francouzština? Nebo je to tak, je pro něj čeština, je pro něj francouzština silnější?

D: Já si myslím, že jo, určitě, protože tady chodí do francouzský školy, že jo, česká škola jednou tejdně, ale... Myslím si, že tak v šesti sedmi letech, že jo, že 4. pád skloňuje špatně, takže na tom.

BG: Jojo, takže jakoby tím přechodem do školy jako kdyby? Nebo s tím, že tady byl (...).

D: Mmmm... ne, možná až v těch sedmi letech, možná až v druhý třídě.

BG: Jo, takže to bylo.

D: Když už jsem se s někým bavila, s paní učitelkou jsme se o tom bavily, že jsem jí říkala a české děti dělaj takovýhle chyby jako dělá Nikolka a ona říkala, že už ne. Takže tam jsem cejtila, že jako opravdu...

BG: Že to tak jakoby, prostě se oslabuje.

D: Nonono.

BG: Jojojo, a teďka teda spontánně, když třeba se to týká vzít si knížku, podívat se na něco, tak je to, tak si oba dva kluci vybírají francouzštinu?

D: No Nikola šáhne po francouzské knize, s tím mám problémy (smích), takže na jeho noční stoleček neustále vymněňuju knížky, aby to první. po čem šáhne, tak aby byla česká knížka.

BG: A manžel teda pořád jakoby jednoznačně podporuje jako jo i ty tydlenc snahy, nebo třeba už nemá třeba tu tendenci říct, že je to pro ně únavný i pro vás pro všechny?

D: Nenene, manžel mě podporuje.

BG: Je pořád rád, že děti (...)

D: Je rád.

BG: A sám taky děti pobízí, aby mluvily česky s mámou nebo do toho se nemíchá?

D: No, to jsme se právě bavili nedávno, že jsem měla dojem, že na to začínám být sama, že pořád říkám Nikolovi, česky na Jeníčka, prosím, mluv na něj česky a - jsem prosila Krise, aby taky takhle reagoval. Tak teďka už začal (smích), že mi s tím pomáhá, ale... No jsem překvapená, jak je to s druhým dítětem jiný, že je to složitější.

BG: Jo a je to taky trošku i tebou nebo myslíš že ne nebo jakoby tím, že pro tebe už ta francouzština je jako mnohem přirozenější, než při tom když se narodil?

D: No, je to možný, no

BG: Jo, ty se musíš taky hlídat nebo?

D: Jo, já se kolikrát musím hlídat, že manžel třeba z místnosti odejde a já něco dopovídám francouzsky.

BG: Jo

D: Jo nebo (smích)? No je to pravda, musím se víc teďkom hlídat.

BG: A Jeníček chodí do školky už?

D: Jeníček chodí do školky, teďka do první sekce.

BG: Jo, takže on má tři čtyry roky?

D: Teď mu budou čtyry.

BG: A takže s dětmi samozřejmě mluví jenom francouzsky předpokládám a mají český kamarády třeba, kluci?

D: Nemají, vůbec.

BG: Jenom samý kamarády francouzský.

D: Nonono, s kolegyní s tou se vídáme jenom strašně málo, ta má malý děti. S tou tak jednou do měsíce jdeme s Jeníčkem a s jejíma dětma do divadýlka, ale zase na francouzský představení, že.

BG: Jasně, a máš doma jakoby takovou jako zásobu, že teda ty děti maj češtinu denně, že tam máš nějaký knihy, divídička a takový věci?

D: Jo, to mám hodně, ale myslím, že jsem přestala trošku dbát na to, Nikola dycky měl divídička hodně v češtině a céděčka hodně v češtině, pohádky a - že možná na to dbám teďka míň.

BG: Jakože (..)

D: Že už má jako francouzský, nonono.

BG: A necháš ho vlastně víceméně, aby si vybral podle záliby, jako že mu to neto, že dbáš méně na to, aby tam byly ty český, že ho necháš, ať si vezme, co chce, jo, tak to myslíš ty?

D: No.

BG: Že na to méně dbáš jo?

D: Nonono

BG: A Jeníčka?

D: Jeníčka, tomu jsem začali večer pouštět český příběhy a ten se to učí, docela to funguje, že on se to učí zpaměti, takže si myslím, že v tom bysme měli pokračovat, to není moc dlouho, to může bejt měsíc zpátky. A já si pamatuju, když jsem mu pouštěla dvd, ee cédéčko Myšičko myš, pojď ke mně blíž, nepůjdu kocourku nebo mě sníš ham. A teď jsem si vymyslela, že mu to pustím hodněkrát za sebou, pak jsem na to zapoměla a šla jsem mejt nádobí a když jsem se vrátila do pokojíčku, tak jsem slyšela, že to pořád běží. Tak jsem se zastavila mezi dveřma a on mě neviděl a dycky, když to doběhlo, tak ne že by si říkal ten text, ale říkal si ham (smích) asi půl hodiny. A teď už to umí zpaměti a myslím si, že to funguje tak, že bych měla asi dělat častěji jednu a tu samou pohádku. Pustit třeba dvakrát třikrát po sobě. Třeba ne hned, ale jako každé večer. Že si myslím, že na to docela dobře reaguje. Já nevím, co si o tom myslíš, jestli ...

BG: No, spíš myslím taky jako že to funguje, že s těma malejma dětma to vlastně dělají, že jo s těma předškolníma, že pouští furt tu stejnou pohádku, jako aby si děti pamatovaly, no..

A ty jak to máš s tím vyprávěním, ty místo, abys vyprávěla, tak mu to pouštíš?

D: Jo, já mu to pouštím a potom mu taky vyprávím pohádky, já si vymejšlím pohádky, takže... (smích)

BG: Ty seš jako ta, literátka (smích). Baví tě to, vymejšlet ty příběhy?

D: Jojo.

BG: A děti to taky baví?

D: No, já jsem, Nikolovi jsem napsala takovou knížku básniček nebo říkanek, tak jsem mu napsala takovej s,ěšitek.

BG: A ocenil to jo?

D: Jojojo, to jsou takový říkanky o blechách a ...

BG: To je hezký.

D: A on sám vlastně si taky začal hrát, že napsal, když mu bylo nějakých těch sedm, sedm let, napsal divadelní hru o drakovi. Začal to t'ukat do počítače, což mu trvalo hrozně dlouho (smích). No asi na stránku a půl napsal...

BG: Jako česky.

D: Nějakou divadelní, česky nonono..

BG: Teď by to ještě zvládl, myslíš? Nebo už by to napsal francouzsky

D: Jo, myslím, že by to česky, že by to zvládl, jako s chybama pochopitelně, s velkejma, ale napsal by to, no.

BG: Dobře. A teď mi řekni, jak to bylo, když šly tedy děti do školy. Nebo že jo, tak teďka Nikolka asi chodí do školy a Jeníček je v tý školce. Bylo zase, rozhodovali jste se, jestli ho dáte ještě i do týhle sobotní školy nebo středeční školky?

D: Jo, to jsme se hodně rozhodovali, to Nikolovi, když vlastně bylo pět, tak já jsem otěhotněla a vlastně začala jsem taky práci že jo a teď jsem byla těhotná a Nikola měl jít do první třídy a v létě se měl narodit Jeníček a Nikola hnedka v září měl jít do první třídy a to nám přišlo strašně moc, strašně moc změn. Že by se narodil bratříček a první francouzská škola a ještě do toho česká škola. Takže to jsme...

BG: a on nechodil do školky, Nikola?

D: Nechodil, nenene, takže to jsme pak opozdili vlastně o rok.

BG: Jo aha.

D: Jo, on by měl být teďka vlastně o rok výš.

BG: Že jste ho nechali vlastně rok chodit jenom do francouzský školy a pak jste ho dali teda do český?

D: Rok do francouzský školy a - nonono, aby tady chodil do první třídy.

BG: Jo aha, takže to bylo spíš s časem, o to načasování ale vůbec jakoby jste nepřemejšleli, jestli bude chodit do školy nebo nebude, to bylo tak jasný, to bylo jasný pro vás oba s manželem, že bude chodit do český školy?

D: Jo, já jsem byla hrozně ráda, že tady existuje, (smích) takže jsem se na to těšila.

BG: Jako těšila ses, že bude Nikolka chodit do školy, jo?

D: Nonono, že tady bude chodit do tý český školy.

BG: A proč nechodil do předškolní, jestli se můžu zeptat. Já teda nevím vlastně (...)

D: Do předškolní proč nechodil? To já ani vlastně nevím. Jo, že já jsem studovala a měla jsem hodně těch zkoušek a tak. Takže si myslím, že asi proto. Jinak jsme byli v Praze a ten rok, co jsem tady byla jsem měla hodně školy.

BG: Jo.

D: Musela jsem že jo, začla jsem psát diplomovou práci a bylo toho docela hodně, no.

BG: Takže to byl ten rok, když ty jsi přijela, tak byly vlastně Nikolcovi byly čtyři roky, jsi říkala.

D: Nonono.

BG: A to byl, chodil pak ještě dva roky do školky ne?

D: Pak ještě chodil dva roku do školky a já jsem tady dělala Erasmus a pak jsem psala diplomku.

BG: Jo, takže to byly takový dva roky, jakože pro tebe to nebylo vlastně praktický, že bys ho do té školky vodila.

D: No, já už bych to asi, těžko bych to zvládala.

BG: Že je zvláštní, že ve chvíli, kdy si říkala, že měl takovej jako blok, že sis třeba neřekla, že tady budou český děti, že by ho to mohlo odblokovat, že jsou tady český děti, žes myslela na loutky.

D: Já nevím, jestli jsem ještě o tom věděla v té době, že to tady bylo totiž. (smích)

BG: Já taky nevím (smích)

D: Jakože, já bych asi jako uvažovala ... Já si myslím, že jsem to nějak začala víc zjišťovat, když jsem začala pracovat na ambasádě v roce 2005. Jako jak to tady funguje.

BG: To už byl Nikolka, to už byl Nikolka tedy v jakém věku?

D: To mu bylo právě mělo...

BG: To měl jít do té školy?

D: Nonono, to měl jít do první třídy.

BG: Aha, takže to si vlastně jako kdyby objevila, že (..)

D: Nonono, že to opravdu funguje.

BG: Že to tady existuje, ale že teda v tu chvíli pro tebe se to nehodilo. Jakože kvůli tobě to nebylo, si říkala, že (..)

D: Protože on šel do té první třídy, já jsem ho nechtěla přetěžovat. Já jsem nechtěla, aby se znova zablokoval nebo měl nějaký jako k češtině odpor nebo, že by se cítil nějak...

BG: Jasně.

D: Jsem chtěla vědět, jak zvládne první třídu, taky jsem chtěla vědět jestli náhodou není dyslektik jako manžel zjistit. Jak mu to půjde a - ono mu to šlo (smích)

BG: A manžel v té době teda taky jako plně souhlasil jako vždycky předpokládám (smích)?

D: My se (smích) jo (smích), my se bezvadně se shodnem. Akorát tak na jedny věci, co mě pořád mrzí že on se k té češtině nevrátil, což potom, když Nikolovi třeba bylo pět a byli jsme v místnosti a já jsem mu řekla česky jdi si umýt ruce a manžel řekl jdi si ustlat postýlku a Nikola vstal teď nevěděl.

BG: Kam má jít.

D: Co má dělat dřív nebo - a takovejch situací bylo víc, takže to mi začlo vadit, jakože manžel nám vlastně nerozumí nebo třeba to jdi si umýt ruce zrovna rozuměl jo, ale... spousta jiných věcí a já... A nebo já jsem si povídala s Nikolou a musela jsem to přerušit, protože on chtěl vědět, o čem se bavíme nebo čemu se smějeme a to je takový, to je pořád ve mně, jakože manžel...

BG: A ptala ses ho na to?

D: Ptala jsem se ho na to a on říkal, že ta čeština je těžká a že jako se jí chce naučit, ale že bysme proto museli odjet do Čech.

BG: A uvažovali jste o něčem takovém?

D: Jo, několikrát, že bysme odjeli do Čech. Nakonec se to neuskutečnilo.

BG: A z jakýho důvodu?

D: Kvůli práci.

BG: Kvůli práci. Že je to, že byste museli opustit práci asi, že.

D: Nonono, manžel, já.

BG: A děti teda jezdí pravidelně? Tys říkala, že Janíček tam byl jenom čtyřikrát, to znamená, že o prázdninách k babičce k dědečkovi, to neděláš, že bys ho tam jako poslala na dva měsíce nebo na dlouhou dobu?

D: Teďka ne, on je ještě, on je malinkej, Já jsem tam Nikolku posílala právě až od těch pěti let a já mám takový rodiče... (smích) Já jsem byla hodně vždycky vychovávaná k samostatnosti, takže... A vím, že moje maminka strašně ráda větrá, nechává všude otevřený okna dokořán, balkon a tak. Takže se bojím, dokavad' jsou děti malý. Nebo možná je to moje, jako že se hodně o ně bojím.

BG: Jo jo, jako takže ještě bys (..)

D: Takže ještě je malinkej na to aby, aby tam byl sám s nima.

BG: Nebo s Nikolkou?

D: Nebo s Nikolkou, no.

BG: No a ty sama třeba, že bys tam jela na měsíc, to asi taky nemůžeš, že, z pracovních důvodů?

D: To z pracovních důvodů zatím nešlo, teď to, teď to zřejmě bude tak...

BG: A uděláš to? Nebo přemejšlela si o tom nebo to jenom teďka jako - že bys to jakoby. Přemejšlelas o tom, že bys prostě třeba jako Jeníčka učila češtině tímhle způsobem, že bys ho vzala o Čech teda aspoň o prázdninách, když se tam nestěhujete nebo nebudete stěhovat?

D: No, tyhle prázdniny tam bude Nikolka a Jeníček ještě ne pořád.

BG: A ty ještě budeš tady.

D: Jeníček až bude starší.

BG: Dobře. Tak ještě... A co se týče Jeníčka, tak teda chodí do český školky nebo nechodí?

D: Nechodí.

BG: A proč ne?

D: No protože já pracuju a taky mám o něj strach, aby s ním nounou jela přes celou Paříž. Většinou nounou nemají řidičák a metrem taky nechci, aby s ním jezdila přes celou Paříž, protože bydlíme v Saint-Cloud a je to daleko a - bohužel.

BG: A on má teda(..)

D: Kdyby to bylo třeba v sobotu, kdyby to bylo v sobotu jako stejně jako se školou, tak to jo. Ale já opravdu, já se o děti hrozně bojím. Dokavad' jsou malinký, takže...

BG: To je pochopitelný, takže o Nikolku už se nebojíš, toho už posíláš?

D: Nikolka je rozumbrada, Nikola je rozumnej. Takže tam mám tu důvěru, že.

BG: Takže Nikola šel vlastně o rok později než do základní školy, šel sem do první třídy, začal tady první třídou a ...myslíš, že to bylo jako dobře, že jsi dobře zvolila tu tu ten moment?

D: Jo.

BG: Proč si to myslíš?

D: Protože to vzal jako samozřejmost a vzal to klidně a nemusela jsem ho do ničeho nutit. Nemusela jsem mu říct, teďka musíš jako dělat tohle.

BG: Myslíš, že (...)

D: Řekla jsem mu, teďka umíš psát francouzsky, tak bys taky mohl umět trošku psát česky a tak, jo.

BG: A on řekl jo, já chci?

D: Jo, jako.

BG: Myslíš, že sem chodí rád?

D: No myslím, že jo, ale v případě, když má nějakou pozvánku na narozeniny kamaráda, tak říká a proč tam musím? Proč musím jít do Českýho centra a nemůžu na ty narozeniny.

BG: Jo takhle. Protože to bývá dopoledne ty narozky?

D: Ne, většinou to bývá tak od 14, 15 hodin jinde, takže už se nestíhá.

BG: A co mu třeba „říkáš, musíš mu nějak třeba v sobotu ráno, když vstáváte, musíš mu vysvětlovat, proč má jít v sobotu do školy?

D: Jo to už ne, to jsem... to jsem musela tak jednou dvakrát, když se mu nechtělo a to zase jsme mu vysvětlili.

BG: A to bylo jako spíš z počátku, nebo teďka pozdější dobou?

D: To bylo někdy asi před rokem. Nějak po prázdninách, že jo, že se mu nechtělo a proč tam musím a tak. Nechtělo se mu jako začít, a tak jsme mu zase vysvětlili jako proč a už je to samozřejmý. Už jenom stačí říct běž si...(smích)

BG: A zas to přijal?

D: Zas to přijal no.

BG: A co jste mu přesně řekli?

D: No že potom může studovat taky na český škole, když bude chtít, že může dělat takovou školu jako maminka a Nikolu bavěj počítače, tak že tam máme počítače na tý škole a zase že je dobrý tím jazykem umět mluvit, ale že je dobrý i psát a že když by byl dospělej, že by se to

horko těžko učil. Já mu dycky říkám, podívej se, jak já jsem musela dít francouzštinu, slyšíš, že pořád dělám ve francouzštině chyby, který už ty neděláš, a cítíš, že já mám pořád přízvuk a takhle těžko by ses jazyk musel učit. Takže on to pochopil a vysvětlili jsme mu, že má vlastně jeden jazyk zadarmo. No takže teď vůbec nemáme s ním problém.

BG: Jo, takže není vůbec problém.

D: Ani ani ne.

BG: Ani aby šel.

D: Přichystá si baťůžek, řeknu dycky jako, přichystej si baťůžek.

BG: Hmm. To je fajn, no. A co se týká třeba domácích úkolů, domácí přípravy, jak to zvládáte? Máte to nějak zorganizovaná za ten tejdne?

D: No domácí úkoly.

BG: Je to pro vás?

D: ...ted'ka jsme nezvládli ten ten jeden, ale spíš jsem to rozdělila tak, že máme každé večer, vždycky říkám, tak, Nikolko, sedneme si na deset patnáct minut, že jo, on přestane ten čas sledovat, takže udělám dycky během deseti patnácti minut to nejnutejší a pak, když to přestane sledovat, tak říkám, tak ještě uděláme, určíme si tady nějaký slovní druhy a tak a většinou to protáhnu tak na půl hodinky.

BG: Takže každé večer sis ním takhle sedneš?

D: Každé večer ne, tak čtyřikrát do tejdne.

BG: To je docela dost. Francouzský úkoly děláte kdy?

D: Francouzský úkoly dělá tatínek (smích). Jakmile přijde z práce, tak dělá s tatínkem francouzský úkoly a pokud tatínek přijde pozdě, tak právě neděláme češtinu, ale ..

BG: Ale děláš, ale děláte spolu francouzštinu jako ty s ním, když přijde tatínek pozdě z práce?

D: Ne, my jsme si to rozdělili tak, že. Nenene, on počká na tátu.

BG: Aha

D: A nebo já dělám, co prostě s ním můžu udělat, ale chci, to jsme si tak rozdělili, že já mám českou školu a tatínek má francouzskou.

BG: Hm. Takže i rodičovský schůzky a kontakty se školou to máte rozdělený?

D: Rodičovský schůzky ne, to chodím já (smích).

BG: Na všechny.

D: Na všechny, no..

BG: A proč? Táta nechce?

D: Ne, to tak nějak vplynulo, já že mezi maminkama tam mám kamarádky, takže...

BG: Jo, aha.

D: Takže to je takový.

BG: A ještě se zase vrátím k těm schůzkám, tak třeba s tou domácí přípravou, je s tím jako problém, je to zátěž pro vás, pro tu rodinu, že jsou dvě školy, dvojí domácí úkoly a takhle.

D: Jo, je. Já si myslím, že to je velká zátěž, jednak děti tady mají dlouho tu školu, Mě tady absolutně nevyhovuje ten rytmus jaký mají, že jo, že ve středu není škola a ...

BG: A pak je zase dlouho že ?

D: A pak vlastně do šesti hodin jsou děti ve škole, nebo buďto že jo, do půl pátý a nebo do šesti hodin. Nikolka do šesti je v garderie a ještě vlastně přijde domů a kontrolují se úkoly francouzský s tatínkem a pak já ještě na něj jdu s českou školou, tak si myslím že ho trochu přetěžujem, no.

BG: Mmmm, a tohle Nikola taky snáší takhle v podstatě jako rozumně, že...

D: Jo, on je hrozně takovej hodnej (smích) ale dycky, dycky je potřeba mu to vysvětlit.

BG: Jo.

D: Najít způsob, jak mu to vysvětlit a on to přijme a pak už pak už není problém.

BG: Takže on je takovej jako typ dítěte, kterej si to nechá prostě ...

D: Nechá si to vysvětlit a většinou to pochopí. Přijme.

BG: Mmm, pro tebe jako pro mámu je to taky nějaká taková takhle, jako cítíš to jako zátěž, že bys radši dělala s tím dítětem něco jinýho než úkoly?

D: Jo, kolikrát si říkám, když je třeba hezky, tak si říkám, jé, my bysme mohli do parku, jako s tím mladším že jo, kterej si hraje někde vedle a teď já dělám úkoly.

BG: Ale zvládneš, prostě taky, taky seš na sebe přísná?

D: Jo. (smích)

BG: Jo, dobře, no a tak co se týče třeba té komunikace se školami, rodičovskými schůzkami a tak dále, je to třeba pro tebe snažší jako s tou francouzskou školou nebo tou českou a nebo to vyjde tak na stejno, že tak, jakoby, že máš stejnej přehled o tom, co se děje na obou školách, co se ty děti učí, s kým, co tam vlastně Nikolka dělá, s kým se kamarádí a podobně.

D: Jo to mám, na francouzský škole mám přehled, tady trochu menší. (smích)

BG: A čím je to daný, že máš tady trochu menší?

D: Tady dycky, nevím, myslím, že by mi - o tom vypráví míň. Trošku.

BG: Hmm, a proč myslíš, že ti o tom vypráví míň?

D: Možná se ho ptám v nevhodnou dobu (smích).

BG: (smích) Jak to myslíš, co to je nevhodná doba u Nikolky?

D: Myslím že myslím že - se ptám, aniž bych přemejšlela jako, že ho vlastně vyruším od něčeho, takže on mě odpoví jako jednou větou a tak.

BG: Aha.

D: Ale je fakt, že toho času mám málo že jo, přijdu z práce, mám Jeníčka a tak a... Myslím si, že se - spíš bych se s ním měla posadit a měla bych se ptát a koukat se na něj, že jo a já se ho zeptám jen tak mimochodem, takže mi ...

BG: Jo, takže tě tak jako...

D: Nonono, tak všeobecně.

BG: A o francouzský škole říkáš, že víš víc, takže to se buď ptáš ve vhodnější dobu, nebo častěji nebo že je to prostě..

D: Francouzskou školu no, potkávám maminky, že jo různě a znám jeho kamarády, s kterejma...

BG: Chodí k vám domů kamarádi jeho?

D: Nono, chodí.

BG: Takže to spíš - aha, tak jakoby z kontaktů...

D: Takže mám, mám.

BG: Aha, a víš co se tady teda Nikolka učí, stačí ti ty informace, který máš nebo jako kdyby?

D: No, chybí mi tady - dostala jsem od Hanky v únoru plán, jako přesně, co kterou hodinu se bude učit a teďka jsem ho vlastně neměla, takže teďka když jsem se dozvěděla, že berete slovní druhy, tak třeba jsem učila Nikolu slovní druhy, ale nevěděla jsem až kam jako mám zajít, takže jsme přišly k zájmenům a já jsem ho začala učit, že jsou zájmena přivlastňovací, ukazovací a tak a naučila jsem ho to všechno a pak jsem mluvila tady s Lucíí a ta říkala, že ne, že nemusím (smích).

BG: Takže to bylo zbytečný?

D: To bylo zbytečný, ale zas jsme se o tom pak bavily, tak to vlastně bylo logický že jo, že aby pochopil, co je zájmeno a tak, ale... Spíš jako jsem se začala spolíhat na tu českou školu, že je to, že opravdu jak tu tady strukturu znáte, tak že si myslím že...

BG: Takže jakoby, teď to (..).

D: Já dělám dycky podle, jako si prolistuju co jste dělali, vidím úkoly a vlastně z toho ho procvičuju nebo z toho já mu dávám.

BG: Hm, a když říkáš, že si začala spolíhat u nás, na českou školu..to je zajímavá věta. Jako ve kterou chvíli si začala spoléhat, jak to myslíš?

D: Mmm... já si myslím, když jsem ztratila přehled, jako co mám Nikolu učit (smích), když jako, já vím, že i když nechodil třeba v těch... v tý první třídě do do český školy, tak já jsem se s ním trošku učila nebo jsem se snažila mu jako no... a... V druhý třídě, tam jsem nevěděla, co se děti učí, a takže...

BG: Takžes to jakoby v tu chvíli sis řekla, tak já to ..

D: Takhle, oni to maj zvládnutý a - budu dělat, to co vidím jakože.

BG: Aha jo, a tobě třeba, protože se jenom tak ptám, protože spousta maminek, říká, když takhle přijdou do Francie, podobně jako ty, jako aniž by byly předtím v - že jo, nějak s Francií obeznámeny s tou kulturou, že třeba mají - je pro ně nesrozumitelná francouzská škola, protože ten systém neznaly. Mělas tenhle ten problém taky? Nebo ti to připadlo, jakože se dokážeš rychle, že ses rychle zorientovala v tom, jak to tady chodí ve Francii?

D: Jo já myslím, že jsem se jako zorientovala.

BG: Nemělas s tím jako problémy, že by se ti se ti..

D: Já jsem se zorientovala, akorát jsem měla problém s tím, že jsme nikdy nedostali na začátku roku rozvrh hodin, jako mají jako český děti dostanou , že jo rozvrh hodin a já přesně vím. Tak Jsme nic takovýho jsme nikdy nedostali, takže já vlastně nevím kolik hodin francouzštiny on ve kterej den má. Já jenom vím, že v pátek má tělesnou výchovu. A...tak potom jsem se ptala paní učitelky a to na mě všichni tak divně koukali na třídní schůzce no (smích).

BG: A co ti vysvětlili?

D: No že to je tak jako různě.

BG: Že podle potřeby.

D: Jo, což jsem docela koukala.

BG: No dobře. A když jsme teda pak...

D: Jako musí mít počet že jo odučených hodin.

BG: Jo jasně.

D: Ale že s tím tak různě šoupou.

BG: Šoupou podle toho, jak je potřeba. Aha no a co se týče český školy, je třeba něco co je v českém školství, co ty si sama pamatuješ anebo co znáš jako z českýho školství, co bys chtěla aby tvoje děti poznaly taky?

D: Co bych chtěla aby moje děti poznaly?

BG: Z takové té jako typické české školy.

D: Chtěla bych, aby nosily bačkory (smích) To je možná hloupost, ale třeba Jeník má plísně na nožičkách a vždycky jsme řešili takovou věc, že se neprezouvaj, že jo. A chtěla bych aby učitelé na ně byli přísnější...Já nevím, proč říkaj..

BG: Jako ve francouzský škole?

D: Ve francouzský, proč říkaj učitelce křestním jménem. To se mi nelíbí.

BG: A tykají jí nebo vykají?

D: Vykají.

BG: Ale říkají jí křestním jménem.

D: Ale říkají jí křestním jménem, to se mi nelíbí, protože si myslím, že to snižuje trošku jako autoritu té učitelky.

BG: A má ji, má? V té třídě.

D: To právě záleží na...

BG: Na dětech nebo?

D: Na učiteli. Minulý rok měla a byla perfektní a tento rok je to trošku horší.

BG: A oni ji taky taky, taky jí říkali křestním jménem nebo ne

D: Taky ji říkali křestním jménem no, takže...

BG: Ještě něco z český školy, co tě tak jako zaujalo (smích), že bys byla ráda, aby tvoje děti to poznaly, třeba prostřednictvím tady ty sobotní školy?

D: Jako tady ty český školy?

BG: Jako říkám i třeba prostřednictvím týchle školy...

D: Já pořád ...

BG: Co bys chtěla, aby třeba třeba z toho českého školství, co máš pocit bys byla ráda, aby tvoje děti poznaly, zažily.

D: Možná, já nevím... na to je možná brzo na nějaký slohový práce a tak.

BG: No to není brzo.

D: Není?

BG: Já si myslím, že není.

D: Možná, mě bavilo hrozně dycky, mě bavily slohovky psát, slohový práce, a tak myslím si, že by třeba bylo dobrý, kdyby Nikolu to bavilo taky (smích).

BG: Tak když napsal divadelní hru, tak by ho tomožná bavilo, je fakt, že já jsem v určité fázi...

D: No když tu divadelní hru psal, tak tam byly kytky s měkkým i, ale já jsem neřekla ani slovo, že jsem byla ráda, že on...

BG: Jo. Takže takovýho něco, co bys ráda, aby teda děti poznaly, tak je jako psaní, nějaký takový jako ..

D: Psaní no, aby měli...

BG: Kreativní, v podstatě volné psaní?

D: Nonono. Já jsem měla výbornou profesorku a ta k tomu měla hezkej přístup, takže mě to bavilo. Myslím si, že by bylo hezky, kdyby třeba Nikolu bavilo si napsat sám text jako další. On to dělá ve francouzštině hodně, jakože si píše takový knížečky a tak, ale když by si sám jako automaticky sed a v češtině by dělal to samý tak...

BG: To je zajímavý. A co to znamená, když si říkala, že jsi měla výbornou profesorku, co pro to pro tebe znamená, že si výbornou profesorku? Říkali jste si, že to skvěle uměla?

D: Tu češtinu podala tak, že jsem jí rozuměla, že tam nebyla absolutně žádná záludnost (smích) a byla taková dycky trošku přísnější, ale hrozně fajn a hrozně spravedlivá a dycky nám ty slohovky četla a rozebírala s náma dycky ten text a říkala, když je to pěkný, proč je to pěkný a věnovala tomu hodně času.

BG: Dobře, jsem jenom, sem chtěla říct, že v podstatě jakoby Nikolka, aspoň co jsem si všimla já, když se s ním snažíme něco takovýho dělat, tak on jako docela rád to řekne, ochotně, třeba že vám přečteme kousek příběhu a jak by to mělo pokračovat, jak myslíš, že bys to vymyslel, jak bys to dopsal, tak Nikolku to, jako, ono ho to napadne spousta věcí, ale když řeknu, tak to zkus napsat, tak už se mu nechce.

D: Nechce se mu.

BG: To je zajímavý jakoby, že ty že ty říkáš, že si píše francouzský knížečky a podobně a že mi přijde, že v tý češtině se jakoby každému psaní docela brání. (...)

D: No já jsem ho taky neviděla jako spontánně.

BG: Žeže, no já, hele nemůžu ti to jenom říct, musím to psát? Jo? Jenom...

D: Jo jako já jsem ho neviděla jako kromě tý divadelní hry, kdy teda chtěl abychom ty loutky, abychom to hráli že jo potom, tak... jako sám to nenapíše.

BG: No možná to je dobrej nápad, dobrej typ jakoby, že jako by s tím divadlem by to šlo pro ty děti že možná kdyby si naspaly sami pohádku, kterou budou hrát, že by je to bavilo víc. Než to jenom... jakoby jo?

D: No.

BG: Tak co se týče třeba vysvědčení známkování v český škole, tadyhle v té sobotní. My je vlastně neznámkujem že jo. Chybí ti to?

D: Ne.

BG: Ne, a proč ne?

D: Protože chci aby, aby k tomu měl takovej přístup, jakože je to škola, ale aby neměl strach sem chodit a myslím si, že by ho to mohlo demotivovat.

BG: Jako kdyby měl nějaký horší známky?

D : Kdyby dostal dvojku, že by ho hrozně asi demotivovalo.

BG: Jo, jakože i dvojka by pro něj mohla být špatná známka.

D: No, dvojka není jednička pro něj. On je zvyklej docela ve francouzský škole dostávat dobrý známky. Takže já si z něj někdy utahuju, říkám šprte, šprte a tak. Ale mám právě strach, aby se nějak zas nezablokoval tou zkouškou. Takže já opravdu z tý zkoušky si myslím mám větší strach než on, takže se ho snažím na to nějak připravit.

BG: A ty si ho teďka na ty zkoušky jakoby tys ho přihlásila do českýho školství do toho školskýho systému vlastně kvůli těm zkouškám nebo z jinýho důvodu? Protože ty jsi ho nemusela zapisovat, že jo...

D: Nemusela, ale já jsem chtěla, aby měl nějakýj výsledek, aby viděl, jako že tok něčemu vede.

BG: Hmm. Aby měl vysvědčení pro sebe na konci. To sis chtěla, aby... to byla jako odměna pro něj to vysvědčení za tu práci?

D: A by tam byl výsledek jako pro něj, aby viděl, jako že...

BG: Že ukončil jednu třídu a jde do další nebo?

D: No, asi jo (smích)

BG: Jakože je to - teda vlastně,..že ukončil nějaký ročník, že má nějakou známku, že..(...).

D: Já jsem chtěla, aby do tý školy chodil rád, ale chtěla jsem aby to zase pro něj bylo, aby to bral vážně.

BG: Aby to byla škola.

D: Ale zase ne na tolik, aby se klepal, že bude mít já nevím trojku čtyřku nebo tak.

BG: Jasně. A ve francouzské škole se třeba bojí špatnejch známek? Nebo tam chodí rád?

D: Tam chodí rád a špatnou známku, já nevím, snad měl jednu. Je docela, já si myslím, že se ani nemusí moc učit aby...

BG: A ty se bojíš aby (...)

D: On to tak jako sám nějak vždycky nasaje a doma si to jenom s tatínkem zkontroluje, a když něčemu nerozumí, tak tatínek to vysvětlí, on to pochopí. Já si myslím, že on má docela velkou kapacitu ty věci pochopit rychle.

BG: No, on je chytrej určitě, a myslíš, že v český škole mu jakoby víc hrozí, že by mohl mít horší známky? Protože teďka říkáš, že se bojíš že by byl demotivovanej špatnejch známek, třeba by je neměl, třeba by byly dobrý.

D: Né, já se bojím jako tady na to vysvědčení, kdyby neudělal tu zkoušku nebo neudělal nebo měl horší známku, tak že by si řek, no já jsem chodil každou sobotu a učil jsem se a je suis nul. (smích)

BG: Jasně, ale tys to říkala, jsem se spíš ptala

D: No že by se cítil jako...

BG: Jako...

D: jednak méněcenný a ...hrozně by ho to asi shodilo, no.

BG: Máš třeba pocit, když spolu děláte český úkoly, že je to pro něj těžší než ty francouzský, že jakoby mu to trvá déle nebo že to zabere, že mu to jako větší, rozumíš - tys říkala, že se učí vlastně hrozně lehce vlastně ve francouzský škole, že to jenom s tatínkem zopakuje a že máš

pocit, že ty francouzský když děláte úkoly, v tý český škole, že má jakoby občas že má víc otázek, víc jakoby nevyjasněnejch věcí?

D: Spíš si myslím, že nemá dobrou slovní zásobu, nemá ji rozvinutou tak jak, tak jak jiný děti v jeho věku.

BG: Takže to mu jakoby stěžuje ty úkoly?

D: To si myslím no, pokud já mu dám nějakou otázku, na tu odpovídá, tak už musí přemejšlet jaký slovo do věty dá, pak že jo špatně skloňuje, já ho opravím a pak už zas zapomene, co mi chtěl říct potom.

BG: Jo, jasně.

D: Takže

BG: Takže v tomhle směru je to pro něj těžší?

D: No a možná bych s ním měla dělat víc, když přečtem nějaký příběh, tak aby ho vyprávěl.

BG: No, to jo, určitě.

D: Jo, protože si myslím, že todlencto moc nezvládá a ten písemnej projev.

BG: No, jo, mm, to je pravda. Tak a co se teda teďka týká tady toho zkoušení nebo nějakýho vysvědčení atestace k vydání byla bys, jako vyhovuje ti tady tento systém, že teda přijde někdo někdo jako cizí a vyzkouší ty děti a dostanou známku z nějaký z český školy nebo by byla radši, kdyby ta česká škola bez hranic, když tady funguje mohla ty děti i potom známkovat a vydávat jim nějaký vysvědčení sama (...)

D: No já bych radši, kdyby to byla česká škola, protože zná děti, že jo, zná jejich celoroční práci. Učitel přijede vůbec je nezná, záleží taky na tom, jak dítě se vyspí nebo dobře špatně nějaký může mít trému nebo nemusí že jo, takže nevím, jestli to hodnocení je objektivní. Jestli ty tři dny stačí, aby učitelka...

BG: Rozpoznala tu celoroční práci.

D: Rozpoznala celoroční práci.

BG: V podstatě proto, aby odpadl ten největší stres pro maminku. Asi tak, jo?

D: No možná by mi vyhovovalo, kdyby k tomu českýmu vysvědčení, co dostane tady od paní učitelky, bylo třeba, dostala bych jednu stránku jako nějakýho hodnocení. Od tebe, od Magdy, kde by bylo napsáno, potřebuje, je potřeba dbát na to a to. Ale spíš takovej návod pro mě, abych mohla třeba přes prázdniny...no, procvičovat.

BG: Co bys pro něj mohla dělat, co bys pro něj vlastně mohla udělat?

D: Nonono.

BG: Tak to myslíš, aha, super. A spíš třeba kdybychom se vůbec bavili o té atestaci, myslíš že je třeba pro to dítě, pro tyhle děti lepší, kdyby měly, když mají atestaci prostě platnou v české republice to znamená vysvědčení na základní škole nebo nějakou mezinárodní ve Francii platné jakože má znalost češtiny na určitý úrovni. Jako se teďka dělají úrovně C1, B2, takovéhle (...)

D: No to by bylo hezký, kdyby měl takovou mezinárodní atestaci, ale já si myslím, že v Čechách potřebuje jako český vysvědčení a já bych zrovna byla ráda, kdyby Nikola se rozhodnul, ale to už by fakt musel sám, jakože odjede do Čech třeba tam bude rok studovat nebo nebo tam třeba udělá celou školu, to bych byla moc ráda.

BG: Jako vysokou myslíš už teďka?

D: Nono

BG: Že asi počítáš, že do maturity bude tady že a ...že jo to asi počítáš (...)

D: Já spíš počítám opravdu, že on asi bude dělat vysokou školu, protože on to tak si myslím viděl u mě a je takovej, že ho to baví.

BG: Jo jakoby ale že počítáš, že s výběrem jako země, tak to myslíš že potom už to bude spíš o té vysoké škole, že střední stejně bude dělat tady.

D: Střední si myslím, bude dělat tady pokud zůstaneme tady tak spíš tu vejšku no.

BG: A kdybyste třeba potenciálně šli o Čech, tak by šly děti do český školy nebo by zůstaly třeba v lycée français?

D: Já bych je dala do český školy (smích).

BG: (smích)

D: Ale s manželem jsme se o tom takhle ještě vlastně nebavili..

BG: Takže ty bys jakoby ráda to vysvědčení český v případě, že by teda kdyby Nikola šel do český na českou vysokou, tak aby měl jakoby nějaký..

D: Nějakej doklad, že zvládal češtinu a že není teda...

BG: na určitý úrovni. A uvažuješ třeba o maturitě z češtiny tady když bude maturovat ve Francii, že by maturoval z češtiny jako z cizího jazyka.

D: No, to si myslím že nejde ne?

BG: Proč by to nešlo tady je jako, tady je jako tady můžeš maturovat z českýho jazyka.,

D: Já myslela, že to je jenom do devátý třídy.

BG: No ale jako když studuješ po tom, když děláš maturitu tady francouzskou tak existuje option jako tchèque langue étrangère.

D: Aha, tak to ani nevím. (smích)

BG: To ti jenom říkám. Tak a může se jenom zeptat asi ke konci, myslíš pak, ještě jedna otázka, že bude třeba nějak použije ve svý jakoby profesním životě, že umí dva jazyky, že umí český konkrétně? Že mu to bude k něčemu?

D: Tak zatím chce být veterinářem, tak nevím (smích).

BG: Aha, tak to bude na zvířátka haf haf haf.(smích)

D: Takže...

BG: A myslíš teda, že má že může mít teda čeština využití jako v praxi potom v kariéře toho dítěte? Mysleli jste na to třeba když jste rozhodovali?

D: Jo, manžel na to myslí (smích).

BG: Myslí?

D: Nono

BG: Ty jsi říkala, že pro tebe to bylo víceméně emocionální.

D: Nonono, manžel spíš myslí si myslím takhle prakticky.

BG: Mmm. Že jako bude to dobrá znalost každého jakéhokoliv jazyka.

D: No spíš ta čeština, že každéj Francouz vlastně mluví španělsky, vlastně hodně tady a německy nebo anglicky, a Nikola bude mít češtinu, což je výborný, že jo.

BG: Jo. A - co třeba myslíš, co vlastně přináší, podle tebe, tadlenca česká sobotní škola tomu dítěti navíc od tvé výchovy rodinné a od té, kterou mu dává francouzská škola a francouzské prostředí?

D: Tak hlavně má tady český kamarády, takže vidí, že není v té situaci sám, že to není jenom jazyk s maminkou ale - no a strukturu výuky, kterou ...

BG: Strukturu výuky, co tím myslíš?

D: No že se přesně, přesně se ví, co se má učit ve třetí třídě, ve čtvrté třídě, kolik času jaký látce věnovat, že jo. Což já nevím, já to opravdu...

BG: Tohle je přínos pro tebe nebo pro Nikolu?

D: Já si myslím, že pro oba.

BG: Pro oba?

D: No.

BG: A proč?

D: Protože já bych mohla nějakou věc učit jenom chvíli on by to pak zapomněl, nebo neopakovat to s ním nebo zas nějaký věci naopak bych věnovala zbytečně moc času.

BG: A co tobě jako rodiči to přináší ten fakt, že tvoje dítě chodí do dvou škol. Přináší to nějaká pozitiva nebo jenom stresy?

D: Mě to přináší velký ulehčení (smích). Takhle je to, je to náročný, to že je bilingvní, tak je to náročný na čas, ale nejsem v tom sama. Mám tady pomocníka jo, českou školu.

BG: Cítíš to jako podporu?

D: No určitě, podporu velkou.

BG: Myslíš, že třeba ostatní rodiče to vidí podobně jako ty, tady tu docházku do české školy? A všechno s tím spojené? Že na to mají podobný pohled jako ty?

D: Já nevím, to asi záleží jestli tatínek je Francouz nebo jestli oba rodiče jsou Češi nebo...

BG: Čím se to může lišit?

D: Pro někoho to může být jenom, že zase odjede zpátky do Čech, tak aby to dítě mělo, že jo stále dobrý známky, pro někoho to může být, že se nechce s dítětem, že teda dám ho do český školy, tak už se s ním nemusím učit česky.

BG: Hmm a myslíš, že to stačí, že to jde? Že když dáš dítě do školy, že to zvládne? Když se s ním neučíš doma?

D: Já si myslím, že moc ne. Asi. Pokud je teda tatínek Francouz. Pokud jsou oba rodiče Češi, tak možná jo.

BG: Hmm. A pokud je jenom jeden rodič. mmm. Dobře. A znáš se s rodiči ostatními?

D: Ne.

BG: A nemáš potřebu se s nimi znát? Nebo chuť nebo není důvod se s nimi znát nebo není příležitost?

D: Spíš mám dojem, jako že není příležitost no. Mám vždycky, když je nějaká akce, tak jdeme jenom vyzvednout děti nebo děti pracujou a u toho jsme rozdělení na do skupinek, že jo a ...

BG: Jo.

D: Děti něco lepší, píšou a my jim pomáháme nebo..

BG: Mmm. A mrzí tě to, že není příležitost? Nebo ti to nepřijde až zas tak podstatný?

D: No, já jsem se tady sžila s francouzským prostředím hodně, takže vlastně mě by to vyhovovalo tak, kdybych třeba mohla jednou tak za dva tři měsíce se vidět s rodiči a mohli jsme třeba prodiskutovat, jaký problémy mají děti, a zas bych řekla, jaký problémy mají moje a oni by řekli, to můžeš udělat takhle s Jeníčkem. Tak možná to by bylo zajímavý, ale jinak už jako nemám potřebu rozšiřovat okruh mých přátel tady.

BG: Aha, jo.

D: Takže.

BG: Mm, a když jsme u těch teďka, narazila s někdy na tendle ten na to téma problému, protože ty jsi říkala, když si měla problém s Nikolkou, tak si to řešila nějak s kamarádkou z Čech a sama v sobě si hledala řešení. Teďka říkáš, že třeba Jeníček, taky jakoby nevíš přesně, jak mu pomoci, aby mluvil víc. Kde jako v takovejhle situacích u koho hledáš radu?

D: U koho hledám radu? Já tak v sobě (smích) v sobě a tak se koukám na internet třeba - ale to...

BG: Máš nějaký stránky třeba jako osvědčený, který ti pomáhaj, kdes našla informace zajímavý?

D: Ne spíš tak surfuju na různý fóra a spíš tak si myslím, že to vždycky nějakým způsobem...

BG: Jako intuitivně sama vyřešíš?

D: Hmm, spíš jako intuitivně.

BG: Jo, nemáš třeba nějakou literaturu, že bys někde prostudovávala nebo vědecký nějaký třeba (...)

D: Jo, občas když vyjde někde nějaký článek, tak si přečtu.

BG: Jo ale jako ne soustavně, že bys prostě..

D: Nenene.

BG: Jo. Ani ani třeba ...

D: Spíš to tak беру, jakou mají děti náturu a ...

BG: Psychologa třeba si někdy potřebovala nebo nepotřebovala?

D: Ne

BG: Ne, nikdy, neřešilas, nikdy nic takhle až moc.

D: Naštěstí ne (smích)

BG: A víš ve francouzský škole, jak to přijímají paní učitelky, že děti tvoje jsou bilingvní nebo především Nikolka asi?

D: Dobře, dobře. Já jim vždycky, vždycky jsem s paní učitelkama dohodnutá, že řeknu, kdyby se něco stalo, že Nikolka je unavený a tak, tak aby mi řekly a že ho nechci přetěžovat a vždycky upozorním, když budou teda zkoušky a tak mě vycházejí vstříc.

BG: Jo a stává se ti někdy

D: A berou to jako plus.

BG: Jo to je dobrý.

D: A upozorním, že jsou jiný písmenka. Ještě jsem měla strach vždycky, že že Nikola třeba začne psát český písmenka, tak sem ze začátku jsem říkala paní učitelkám, že je možný že ještě jako ..je tam pár písmenek jako jinak „z“ a „t“ že jo takový ..

BG: jo a já jsem právě teďka chtěla a stává se někdy, že ti učitelky říkají jako že je Nikolka přetažený, že je unavený moc, jak si říkala...

D: Ne

BG: Ne. Tak to je dobrý. V pohodě. Ještě něco, co bys mi ty chtěla říct, co ti přijde důležitý? Nebo na co by ses chtěla zeptat..

D: No já bych si chtěla potom přečíst tu tvou práci (smích).Protože vlastně mě to zajímá, že jo, jakým způsobem se k tomu stavěj ostatní rodiče a ..

BG: To ti slibuju, že si ji přečteš. A ještě se zeptám, považuješ svoje děti za Francouze nebo za Čechy?

D: (smích) La double nationalité.

BG: Jo, opravdu za obojí?

D: Za obojí no. Jo, Nikoláska za obojí a Jeníčka já nevím no. Nějak nechce mluvit česky zatím, no. (smích)

BG: (smích) Takže jako to, že nechce mluvit, to je podstata identity jo, ten jazyk pro tebe?

D: Pro mě je hrozně důležitý, aby když někdo řekne - třeba já nemám francouzskou národnost nebo ještě jsem si o ni nepožádala, protože jsem si řekla, až bude moje francouzština bude perfektní (smích).. tak si požádám, abych měla taky double nationalité, jako mají moje děti.

BG: Takže pro tebe ten jazyk je...

D: Protože já si myslím, že ten jazyk je základ.

BG: Základ. Té příslušnosti k tomu národu jo?

D: Ano.

BG: A Nikola se považuje za co?

D: No (smích). Nikola říká jsem Čech a Francouz.

BG: Jo?

D: Takže si myslím že za obojí.

BG: Dobře. A Jeníček? Vyjadřuje se někdy? On je ještě malej že ?

D: On je malinkej.

BG: Tak dobře, tak ti moc děkuju.

Tanya (entretien n°7, Russie)

BG: Táňo, tak jsem se chtěla nejdřív zeptat, jakými mluvíš jazyky.

T: Rusky, drobet českéj.

BG: A jak ses naučila rusky a česky? Který jazyk je vlastně první pro tebe?

T: No když jsem byla malá, tak povídala jsem počesky. Protože babička byla Češka.

BG: To myslíš maminka nebo babička tvoje?

T: Babička moje. Já málo chodila do sadiku a víc byla jsem s ní. Doma. Vot. I doma jsme všichni povídali i tatínek i maminka povídali jsme počešsky.

BG: A ty ses narodila kde? Na Metchodějce nebo tady v Kirilce?

T: Na Metchodějce.

BG: A tam jste žili s maminkou...

T: Ne. Žili s tatínkem táty mojeho. S dědouškem. Vot. A babička žila tady. To je náš taky dům, ona tady žila. No i maminka tady žila, dokud nebyla vdaná. A tátova maminka moc ráno umřela. No, nehde v 64 nebo 63 roce. Já ji neznala a po obrázkám tak.

BG: A ty ses narodila ve kterým roce, Táni, promiň?

T: V šedesát šestým.

BG: Takže jsi ji vůbec nezastihla.

T: Když moji rodiče se oženili, už tátovo maminky nebylo už. Jen byl jeden táta. Dědoušek.

BG: A oni jsou oba dva Češi, tvoji rodiče, že?

T: Jo.

BG: A oni se vzali, protože jsou Češi, nebo to byla náhoda?

T: No víš, kak by poznámili i moje babička taky povídala že to je Čech, chtěla, by manžel byl její dcery Čech. No i poznámili ji.

BG: A oni našli v sobě zalíbení, tak...

T: Nu, může tak říct.

BG: Nebo prostě poslechli a vzali se.

T: Jo, da. No oni byli krásní, mladí. Krásní, mladí, když...

BG: Kolik jim bylo let, když se vzali?

T: No maminka, už jí bylo nehde 27. Ona pozdě. A tatínek je na rok, na několik měsíců mladší. On je v 39. a maminka je v 38. Ona je v augustu, v srpnu, a tatínek je v květnu. Takže to ani rok není mezi sebou.

BG: No a když se vzali, tak oni odešli žít do Metodějky?

T: No jo, maminka jo, šla žít na Metchodějku.

BG: A jak se stalo, že tě teda vychovávala babička?

T: Nu ona tam chodila. Tady ona taky byla, nu pomáhala, když máma šla. Maminka se učila ještě i tatínek se učil v technikum, pracovali a zavočno se učili v technikum. No i když babička pomáhala mamince, nu mně chovala. Mušel někdo bejt. Dědoušek taky pracoval.

BG: Ještě pracoval?

T: Jo.

BG: A tvoje babička byla sama nebo měla tady ještě dědouška?

T: Ne, dědoušek pohib na vojně.

BG: Jo, to už dávno...

T: No, v 41 roku. V načale vojny pohib.

BG: A tak já si teda představuju, že když chtěli tvoji prarodiče, aby se rodiče vzali, aby si Češka vzala Čecha, tak pro ně asi bylo důležitý, aby to bylo český, že jo?

T: No jo.

BG: Takže se snažili, abys mluvila česky, když ses narodila, nebo bylo jim to jedno? Chtěli, abys mluvila česky?

T: No, chtěli. No, voni chtěli nebo nechtěli, vono se to samo to bylo. Voni povídali počešsky i babička povídala počešsky. Ruský rodiče povídali tam na práci nebo... doma povídali jen počešsky.

BG: Ale uměli rusky?

T: No toť. Voni se chodili v ruskou školu, i tatínek i maminka i babička pracovala v kolchozech i sovchozech i tady i ruský byli i Čechy že byli.

BG: Ale když přišli domů, tak byli zvyklí mluvit česky?

T: Jo.

BG: A uměli třeba číst a psát česky taky, tvoji rodiče a prarodiče?

T: Ne, číst voni nečtou, no tatínek drobet čte. No tak, moc málo. Vot. Psát nepíšou. A maminka neumí číst počešsky.

BG: Umí jenom rusky.

T: Jo. Moje babička vona se chodila do školy tady v Kirilce, když byla malá, no bylo u nich moc hodně dětí i vona zakončila 3 pamojemu, myslím že 3 klasy školy. Ona učila se psát, číst a její tatínek řekl, že to chva... dost. To je dost. Vona chovala menší děti. Bylo jich. Poslední ještě byly malý i 2 kluci, moje strejce, nu dědečky dvajurodny. I vot. Pásla husy, drželi ptáci, husy, utky byly, pasly jich, chovala děti.

BG: Když říkáš chodila do Kirilovky do školy, tím myslíš jako do české školy ? Jako kde se vyučovalo česky ?

T: Jo, jo. No vona byla 1908 roku i...

BG: To ještě stihla českou školu.

T: Ještě tady kostel byl, ona povídala nám o tom kosteli, že když byl svátek, všichni se sbírali tam. I děti musely být všechny pěkně oblečený, když šly do kostela. No na svátky.

BG: A tebe pokřtili, když ses narodila, nebo ne?

T: V cerkvi ne.

BG: A jak to myslíš teda, říkáš v cerkvi ne, je to možné i jinak?

T: No u mojeho dědouška mojí babičky byla maminka, taky vona byla mně prababička už no i maminka povídala, že já, když jsem se narodila, byla jsem nepokojná, i voni mě k ní vodnesli, vona mě svatou vodou pomyla, modlitby pročetla nade mnou i z tych por já jsme stala spokojným dítětem. No, říká se, že mě pokřtili tak.

BG: A to byla ta teta Kateřina nebo nějaká jiná? Ta Kateřina Osobová, Syslová, Hrachová?

T: Ne, to bylo z rodu Šusů.

BG: Hm. Takže doma jste mluvili všichni česky, ať to byla babička, ať to byl dědoušek, ať to byli rodiče,

T: Já jsme mluvila do 6, do 7 let, poka' jsem nešla do školy.

BG: A s ruštinou ses v tý době už setkala, než jsi šla do školy, nebo ne?

T: No jo, mněž učili, aby já sem i porusky. Já drobet i do sádiku chodila, no já tam stonala, protože chodila tam rok nebo víc nebo míň.

BG: Už nevíš?

T: No tak. Moc málo.

BG: Znamená to, že doma teda rodiče se snažili na tebe mluvit i rusky?

T: No jo. I učili mě i číst ...

BG: Ještě než jsi šla do školy, tak tě učili doma číst a psát?

T: No, četli mně i knížky, skazki četli porusky, knížky měla jsem i ruský. Kartínky. Štož mně kupovali.

BG: Takže oni chtěli, opravdu se snažili, abys uměla oba dva jazyky?

T: No jo.

BG: To je zajímavý. To málokdo tu říká.

T: No do školy - kdo by mně v tý době už přepadl by češtinu. Už všechny byli jenom ruský. Jak by já jsem se tam učila, protože učili mně i tak. Maminka učila mě.

BG: Co myslíš, čeho bylo víc doma, té ruštiny nebo té češtiny?

T: No, bylo víc já myslím té češtiny. Povídali jsme počesky. No vot. A hdyž já jsem šla do školy, to už já jsem stala s těch por mluvit jen po rusky.

BG: A proč?

T: No nevím, možná to bylo... Byla u mě kamarádka, no ona byla Ruska, sousedka, naprotiv tam na Metchodějce. No vot, my jsme si s ní hrály a teta její povídá - no ona ne teta, a babička, no ona jí říkala teta - vot a povídá mně jednou : a jak ty budeš se ve škole učit, když povídáš počesky? No já jsem se zastisnjala i s těch por já stala jen ruštinu povídat.

BG: A kolik ti bylo let tehdy?

T: No, do školy jsem šla.

BG: Už jsi chodila, nebo teprve ses chystala?

T: No let sedm. Já jsem v sedm let šla.

BG: A tohle ti ta teta povídala, když jsi už chodila do školy nebo ještě ne?

T: No já jsem ještě nebyla. No něhdy v létě to bylo.

BG: A ty jsi přišla domů a řeklas, ne já už česky nemluví., ted' mluvím rusky.

T: Já nevím, jak to. Ale já vím, že s těch por já stala povídat jen porusky. Kolik já se pamatuju, chodila jsem do školy, tam jsme povídali porusky i já už - mně rodiče povídali počesky, já jsem všechno rozuměla, no povídala já jim jsem jen porusky.

BG: A co oni na to říkali?

T: No, babička povídala, co nemluvíš počesky, my jsme, všichni mluvíme a ty nemluvíš. No a já tam chodím do školy a tam všechny rusky.

BG: Hm, no tak babičce to trochu vadilo?

T: No jo.

BG: A dědouškovi a tatínkovi a mamince?

T: A, dědouškovi nic. Jim... Tatínek taky na to nic i maminka.

BG: A když já se ještě vrátím před tu školu, ta ruština k tobě přicházela, říkala jsi, v podobě třeba těch pohádek, který ti rodiče četli nebo i...

T: Víš, já už to i nepamatuju. No maminka, vím, že mně ty pohádky četla i mně učili bukvy ty ruský, vokazovali. I dědoušek mně to vokazoval. Vot.

BG: Jo, spíš na tu školu tě chystali. A tuhle kamarádku ruskou jsi měla ještě před školou že?

T: No jo, byly jsme malý.

BG: Když sis hrála s dětma ruskejma, takže jsi mluvila. S ní jsi mluvila rusky.

T: No jo. No kanešno.

BG: Takže jsi vlastně uměla oba dva jazyky. No a jak teda ve škole? Ty už jsi tam třeba přišla s tím, že česky jsi nepromluvila, nebo...

T: Ne, já se víš... stisnjalas, po mojemu tak hovorit. Já nevím, jak řeknout. Já nechtěla, aby věděli, že jsem češská i nechtěla jsem mluvit.

BG: A jako by šlo to z tebe nebo ti to někdo dal v té škole najevo taky? Někdo ti ve škole ukázal, že to není dobře, nebo ty už sama to v sobě mělas?

T: No i sama v sobě i - víš, u mě byla familia Pflieger. No, těžká familija taková. No i vot, v rodě mně kak podkousivali – podkousnou.

BG: Co to znamená, že tě podkousnou?

T: No kak by skazat. No, znaješ, kak by, kak by ukalotj čilavěka. Vot ně z charošoj starany.

BG: Učitelé?

T: Ne, ne. Děti. Á, učitelům, bylo to jedno. No familiji moji učitelé těžko praignašeli. Asobeno noví, nu, putali se, nepravilno to praignašeli, děti se smály, víš, to bylo.

BG: A jinak učitelé se tě ptali, proč máš tak divné jméno ?

T: No, ptali se. Povídali to je familija - ty seš Němka? Já povídala, ne, já jsem češská. No familija byla u mně německá.

BG: A ve škole třeba učitelé někdy chtěli, abys zpívala něco česky nebo řekla něco česky?

T: Ne, to se ani nihdo neptal, ani se něhdo to...

BG: Nezajímal.

T: Ne.

BG: A byly u vás tehdy ve škole různé národnosti nebo jenom Rusové a třeba ty?

T: V asnavnom byli ruskije, no i bylo - tahda jiščo bylo malo armjanej. Potom u našej třídy bylo tak.

BG: A ty jsi tam Češka byla jenom jedna?

T: No, jedna a Němka ješče byla v 2. klasu, v 2. třídě.

BG: To byla taky Němka místní tady, kteří tu zůstali, nebo...

T: No já nevím už, jak voni se tady zvoštali. No u ní taky maminka byla ruská a tatínek byl, měl kořeny německý.

BG: A tady byla taky nějaká německá diaspora?

T: Ne. V to vremja ne.

BG: Ranjše, naverno ?

T: Ne. Ne.

BG: Nebylo, dobře. Měla jsi s tím teda někdy ve škole problémy, když ses tak jako bála, že nebudeš umět všechno, tak měla jsi ve škole problémy, že by ses nestíhala naučit jako ostatní děti? Nebo pěkně všechno?

T: Ne, takových nebylo, takích problémů. V to vremja byli všechny ruský kak na nacialnosti nikto nezastřjal kak by vnimanije.

BG: Ne, já jsem se chtěla zeptat, ty jsi říkala, čto tjota gavarila, čto složno budet v škole, patamu čto pa češsky razgavaryvaješ. Jestli ti tak přišlo,

T: No, panimaješ, v to vremja Čechov, kak by inastrancov, no ne privetstvovali. Byl takoj jiščo mament, kahda my s babuškoj, s babičkou jely jsme v avtobusu, i viš, hda povídaly počesšsky, já jsme ješče potom kak by se stěděla toho, že babička povídá po češsky. Já jím povídám, babičko, povídejte po ruský. A vona tam babičku nějakou se seznámí, vstretí, potká, i dál po češsky povídá.

BG: Jo. Já se ješče vrátím k té otázce - ty čuvstvovala čto ty ruskij znaješ ne tak kak drugije děti, kakije to slova ne znaješ..

T: Ne, toho nebylo. Ne, ne. To bylo všechno normálno, da, jen styděla jsem se toho, že s

touhletou češtinou.

BG: Takže psychologicky.

T: Jo, jo. No kak to bylo to hanba nebo tak.

BG: A na Metchodějce tehdy žili Češi nebo nežili už?

T: Né, byli. I rodstevinki tam byli, Houfků byli rodstveniki, taky Čechi. No Čechi chodili k nám v hosti i mluvili, no děti už, ty povídaly porusky.

BG: To znamená děti jako ty?

T: Jo.

BG: A rodtelja, praroditelja...

T: Ti povídali počesky.

BG: A oni se nestyděli?

T: Ne. Jim bylo to všechno...

BG: A ty myslíš, že třeba jiný děti taky se styděly jako ty?

T: No, nevím, možná.

BG: Neptala ses nikdy? Nepřemýšlelas?

T: No, neptala. My jsme hráli se, takovy myslí nás neposiščali.

BG: A když jste se hráli, tak parusky už?

T: Jo.

BG: A když jsi v Kirilovku jezdila, k babičce, tady taky byly děti, předpokládám, tady jsi taky znala děti..

T: Ne. U menja děti byly na Metchodejke

BG: Druzja?

T: Da. Tam, kde my jsme žili, tam jsme běhali, tam se hráli. No a tady - přijela k babičce i byla jsem jen u babičky.

BG: Jo. Ceou tu dobu, kdy jsi chodila do školy, jsi tedy česky už nemluvila vůbec, jenom jsi rozuměla, ale už jsi nepovídala. Ani písničky jsi nezpívala, nic? Prostě česky pryč? Fakt? Bylo to tak silný?

T: Jo.

BG: A kamarády jsi měla tedy české i ruské i arménské?

T: Ne, jenom ruské.

BG: A těmi Čechy- jak jsi říkala, Houfkovi - s těmi rodstveniky, to jenom když se rodiny sešly?

T: Jo, jo. No nějaký svátek nebo funus nebo svatba a takový svátky byly, vstřečali jsme se.

BG: No a v rodině ještě kromě jazyka bylo něco takového českého, jako že jste dodržovali nějaké zvyky, u kterých víš, že nejsou ruské?

T: No, babička - jen přidržovali jsme se vánočních svátků, Novej rok jsme slavili, tak to všechny slavili, vot, no i vona moje babička četla knížky, byly u něj svatý knížky, i český, vona to četla, modlitby, modlila se, vot, a my už ne. No i ona nám tam povídala i o nějakých svátkách a my už...

BG: neslušali.

T: No, da.

BG: Tak jedním uchem?

T: Hm, da, jo. Povídala nám, to je dneska takový velký svátek a vy tam něco děláte. A hda bylo nám dělat, jestli my měli 2 dny jen vychodný ?

BG: A tvoji rodiče taky byli té víry katolické? Víš, že se třeba modlili, že měli doma knížky?

T: Ne. Ne. Rodiče se už nemodlili, tatínek byl u nás partijnij, on se už nemodlil. Jo, komunista. No a maminka, ona nebyla komunistka, no nemodlila se taky.

BG: A tatínek byl takovej, jako že věřil v komunismus?

T: Jo. No, s 18, čuť starši, jivo v komsomol, v komunističeskuju partiju zastavili, i on byl partijnij.

BG: A - co jsem se chtěla zeptat. Jak je to třeba s tvým manželem? Tvůj muž mluví jenom rusky nebo mluví taky nějakými jinými jazyky?

T: Ne. Jen rusky.

BG: Jenom rusky, hm. A ty, když jsi teda dokončila 10 tříd, tak ses šla učit nebo jak to bylo dál v tvém životě?

T: Jo, 10 tříd. No, šla jsem v učilišče, v kterom jsem pracovala, tam se vyučila, 2 roky jsem se učila šít.

BG: A to sis vybrala nebo..?

T: Jo, já jsem chtěla. No, já v dětství, kak by, va Dvarec pianerov chodila, byl u nas takoj Dvarec pianerov dlja ditej. Tam tože bylo tipa kak kružki byli. Vot já jsem tam taky chodila v kružok krojki šitja. Vot pervaja takaja stupeň gramotnovo šitja. A já jsem furt byla s jehlou i s hadrama. S holkou, kamarádkou, my jsme furt s tima hračkama, kuklama, šily jsme na nich oblek. Ona stříhala nůžkami, já tak něco šila nebo tak.

BG: Co já bych za to dala, kdybych to uměla. Ale já jsem se zapomněla zeptat, čím byli tvoji rodiče, tatínek říkáš, že byl partijnij, on pracoval někde...

T: No, byl rabočij.

BG: Jako dělník?

T: No, dělník. Na stanke pracoval. Tokarem byl.

BG: A maminka?

T: A maminka, jak ti řeknout - no ona na Šescharisu pracovala, no ně na Šescharisu, na Hruščovej. A potom dyž já jsem šla do školy, vona přišla na 2. závod, kde dělali, no remantirovali vahony. Pojezd, da? No sastavy vot ety. Remontnyj zavod se nazýval. I pracovala tam na učastnich saruženijach, oščiščala vodu. Vot ona tam pracovala. No byla masterem. No snačala byla v smene, pa smenam tak pracovala, no jak dělník. No a potom stala masterem.

BG: Tak oni taky asi měli rodiče nějakých 9 nebo 10 tříd, dál nepostoupili.

T: No maminka 10 i potom technikum zaučno. A tatínek odešel poslé vosmýho, pracoval a potom taky zaučno učil se v technikumu.

BG: Vlastně ty jsi mi říkala, že při práci oba dělali tu školu. Takže ty jsi potom šla do učiliště, to jsou 3 roky...

T: Potom jsem šla pracovat, pracovala jsem v atelié, no individuálnuju aděždu šili. Oblek, kdo zakáže. Potom jsem se - no kolik já jsem prodělala, roky 2 nebo 3 jsem prodělala, potom chtěla jsem, aby měl poslali do Krasnodaru na kurzy zakrojžčikov, no už se staly drobet ty atelié kak by rozvalovat. No já ješče jsem se rok tam učila, vyučila jsem se, přijela jsem a stala sama i už i krojit i sama šila. To my šily brigádou verchniju aděždu, my kabáty šili, žakety, kabáty, no vot a to já už sama. No už to šlo k razvalu, to už bylo k 90. hadam. No jiščo goda dva já jsem tak prodělala, potom v rodě málo jsem zarabatyvala, holka moje, Petruška, jsme se učily už v učilišči povídá, kooperativy stavjat, organizovatjsja. Vot i ona pracovala, tam šili čuvaki, papki komnatnyje, vot. No i vona mě tam pozvala, já dlouho jsem nechtěla tam jít, potom jsem šla, vona mě hovořila, že tam víc vydělávají, na stala jsem hod, rok já jsem tam pracovala, za mašinou seděla jsem no i paznakomilas tam sa svojim manželom.

BG: Aha, on tam pracoval taky.

T: No, von nešil, v tom kaaperativu v to vremja jak ti padušvu, hrizinu vot etu tam va forme vyrubavali to.

BG: A jak to bylo třeba s češtinou v té době? Pořád jsi - jako kořeny tě nezajímaly,

T: Ale já to porusky. Ne, no v tu dobu myslí u mě drobet se zaraždali nekde. Já jsem si, no s literaturou u nás s knížkami vabše těžko bylo, pěknou knížku bylo těžko koupit, jo, v Sajuze, vot, i hda jestli se popadalo něco, to jsem kupovala. Popad se mě razhavornik rusko-češskovo jizyka, já jsem si ho si koupila.

BG: Kolik ti bylo let?

T: Nevím už, posle školy naverno, já už jsem pracovala.

BG: Takže třeba 18-19?

T: No, nehde tak. Vot. No a potom později, už jsem si slovárik taky koupila, no to už bylo pozdějc.

BG: No a když sis koupila ten razhavornik, tak pak ses učila s ním, nebo..

T: No, koukala jsem slova, četla, naučila jsem se po ňom číst, uviděla, že češsky bukvý - já jsem ve škole německý učila, no i on alfavet byl shodnej. Vot, no sama jsem se po tom razhavorniku ten alfavet vyučila, zapamatovala, drobet jsem aj četla slova, četla a viděla, no takový slova jak babička naše povídala.

BG: A co tě vlastně zaujalo, proč jsi to začala dělat?

T: No nevím. Tuhleto něco mě nebo tady. Něco mě to zvalo někam.

BG: A jenom tak jako trošku nebo hodně ses tím zabejvala?

T: Ne, trošku.

BG: A jiný knížky, český třeba, nemělas?

T: Ne, nebylo.

BG: A ty jsi ráda četla? Říkáš, že se knížky těžko kupovaly, tak asi shánělas.

T: No rusky četla jsem. Maminka tam i na práci v rodě přinášeli tam knížky, tož hde možno bylo, maminka pakupala, potomu čto doma jsme měli víš jen takový knížky pro vojnu, takovýho bylo kolik chceš. Potom Tolstova jsme měli, Vajnu i mir ze starých knížek, drobet klasiky bylo, vot. No potom raznyje seriály staly vycházet, po nimž staly knížky z těch seriálů, nu, já jsme ráda četla. Naše děti nechtějí nic číst.

BG: Ty jsi, Táno, byla sama, tys neměla sourozence?

T: Ne, ne.

BG: Kolik ti teda bylo let, když jsi potkala manžela?

T: No, 25.

BG: 25 asi. A manžel má taky nějakou školu, vzdělání, nebo čím je, čím je vlastně vyučenej?

T: No tak technikum má. Chaladlčik. Technikum piščevoj u nivo bylo, no on chaladilčikom byl. Von není vodsad', von byl z Rostovskoj oblasti. No von je uroženej v Krasnojarsku, no rodiče tam přijeli, taky kořeny měli z Novočerkaska, potom přijeli tam, vot, no i on tam se učil. On drobet školy, do školy tam chodil i ptom posle 8. klasa šel do technikumu i vyučil se, obrazovanije polučil i v těchniku pracoval na chlebazavode, na mjasokombinate, potom žil v Soči i eto.

BG: A jak se dostal sem?

T: No, bratr u něvo starší byl v kooperativu s tím, kde tapki šili, on tam byl direktorem, víš, takovim direktorem. Ispalnjajuščim. Not. No i von přijel k němu. No i mě kamarádka tam přivedla.

BG: Tak jste našli zalíbení. On je starší než ty, trošku?

T: Na 3 roka.

BG: No a tak jste se vzali, předpokládám, po nějaké době. A jak dlouho trvalo, než se narodila Anička? Měii jste hned Aničku po svatbě?

T: Po svatbě.

BG: Když jste se teda vzali, tak jste asi mluvili rusky, samozřejmě, že jo.

T: Jojojo.

BG: A když se narodila Anička, přišla nějaká otázka jako budeme ji učit česky nebo nebudeme?

T: Ne, když nebylo. Nepřemejšleli o tom.

BG: Nepřemejšlel nikdo o tom? Prostě jsme tady v Rusku, to je naše ...

T: No, prostě babička už moje byla, už jí bylo za 80, když se Anička narodila. No byla malá, už jí bylo rok, no už drobet běhala, no tož babička pro kočky rozkázala mně. No, stišok. Jak řeknout. Houpy, houpy, houpy, kočky snědla kroupy...

BG: Kocour hrách na kamnách.

T: A, kocour hrách na kamnách. No takovou. No já jsem si to zapamatovala, to vona ješče byla malá. Navěrho vona ješče i kolíbala. Inu i já jsem si to zapamatovala. Vona to jí povídala. A mně takový nepovídala, já takový nepamatuju. Vona mě to neučila. Nevím proč.

BG: Možná si to nepamatuješ. Třeba jsi byla úplně malinká.

T: No možná.

BG: Takže když se narodila Anička, tak ty jsi pracovala nebo jsi byla s Aničkou doma ?

T: Ne, já byla s Aničkou doma.

BG: A babička? Babička ti taky někdy hlídala?

T: Ne, vona už byla stará.

BG: A tvoje maminka?

T: Maminka pracovala.No já jsem byla doma a vařila jsem jich voběd nebo s Aničkou jsme...

BG: Takže vlastně Anička nějaký kontakt s babičkou moc neměla? Nebo málinko jenom.

T: No večír, babička hdež byla doma, tak ona s ní se zaniimala.

BG: Jako tvoje babička?

T: Maminka, maminka.

BG: A česky nebo rusky?

T: Víš, to já už nepamatuju. To... nepřidávali jsme tomu značeníje.

BG: Žádnej hovor nešel dávejte, holku naučíme česky?

T: Ne.

BG: Možná něco řekli, nějakou říkanku, ale ...

T: No moje maminka říkanky český nevěděla, protože tak, jestli v rozhavore, voniž s tatínkem si povídali počešsky, no i Anja kak by to možná na sluchu, to nehde i bylo. Možná nehde ona se i k ní počesky vobrátila, no kak... v osnovnom ruský byl.

BG: Rozumím, jako nebylo to intenzivní, že by chtěla.

T: Da.

BG: Na a používali jste nebo používáte teď v rodině různý jazyky, nebo pořád jenom ruštinu?

T: Pořád ruštinu.

BG: Když jste spolu, tak mluvíte rusky?

T: Jo. Tak ona i do školy chodí i manžela máme ruskýho, čeština nám nejde nijak.

BG: Ale já jsem teď jako porozuměla, že když se Anička narodila, ty jsi bydlela na Metchodějce, u rodičů svejch nebo jsi bydlela tady na domečku?

T: No roky dva my jsme žili tam a potom my jsme se přibrali sem.

BG: Jako na dům po babičce? A babička tu ještě bydlela?

T: Nenene. Vona tam byla s námi furt.

BG: Jo, ona bydlela na Metchodějce.

T: Jo. No - ona let 15 nebo 20 s náma tam prožila.

BG: Já jsem myslela, že byla v Kirilovce.

T: No vona - poka vona sama chodila nekam - no v to vremja istranchcov tam, že tady bylo škaredý. Pokaď vona mohla, vona sem chodila. No přijde tam, i ohorod sadila, poka mohla. A když už nemohla, maminka s tatínkem ji vzali tam, ona tam byla.

BG: Kolik ti bylo let, když babička k vám přišla?

T: Nehde okolo 10-12 let, naverno. Nebo 15. No, rodiče sem chodili, sami hda mohli, sadili ohorod.

BG: Tady nikdo nežil, to bylo prázdný?

T: No, da, vono to stálo. Kdaž haz provádeli, haz to byl pro rodiče, no co mohli, to dělali, no.

BG: A když ses vdala, tak jste teda bydleli 2 roky - tos bydlela ty, tvůj manžel, Anička, tvoje maminka, tvůj tatínek a babička?

T: Ne, oni žili tam a my tady.

BG: Hned jste žili po svatbě?

T: Ne, okolo 2 roků žili jsme na Metchodějce.

BG: S babičkou, s maminkou...

T: Jo, jo, jo.

BG: Tolik lidí vás tam bylo?

T: Da. No dědoušek u mě už umřel v 80. roku. Jeho už nebylo.

BG: No, ale byli tam tvoji rodiče a babička. No a potom jste přišli teda sem.

T: Jo. No stali jsme tady voharaživat.

BG: Tady jste si to spravili?

T: Jo.

BG: To bylo Aniče kolik let, když jste přišli sem?

T: No, okolo 2.

BG: No a pak tady - ty jsi byla s ní pořád doma, až do těch 6 let než šla do školy nebo jak dlouho?

T: No do 6.

BG: Do 6 jsi s ní byla doma. Chodila do sádiku, Anička?

T: Jo, já jsem ji vodila do sádiku, chodila vona. Já ji vodvedu, potom jdu domů, něco tady dělám, potom musela jsem za ní ject, no sádik byl od neftěbázi, tam byl pěkej sádik, proto i my jsme ji tam vodili. Jí se líbilo. Ona s 3 let chodila do sádiku. No, vona se táhla k dětem. Jí bylo interesno.

BG: No to jo, to rozumím. A vlastně mluvili jste jenom rusky, tady, to zůstal jako jedinej jazyk. A byl ten kontakt s rodiči, zůstával velký nebo ne? Jakým způsobem?

T: No, maminka dřív vyšla, stala důchodkyní a tatínek čut pozdějc. No vono osobenno - no i tak jsme chodili tam. Vot vodili jsme ji. I potom ona do školy šla, taky byla hodně u babičky. Já jsem už šla na práci, s 6 let a potom v univerzitet postoupila, učila jsem se potom.

BG: Tak to jsi měla spoustu práce, že jo? Tys jezdila někam nebo tady v Novorossijsku?

T: Ne, v Šachtach.

BG: V Šachtach, to je kde?

T: Za Novočerkaskem ještě jednu.

BG: To jsi jezdila často?

T: No tři raza v hod.

BG: Kak dolgo? 5 let ses učila?

T: 5.

BG: A proč ses učila?

T: No, když jsem šla na práci, mně - no tak se polučilo že byla taka vazmožnost, u nas byl tady filial, na ně filial a kak by predstavitelstvo. No i my jsme postoupili tady. Vot. No a už jezdili na sesiji jsme tam.

BG: To mělo něco společného se šitím, to cos dělala? Ta škola?

T: No, já jsem zakončila, mám diplom inženěra tehnoloha. Tehnologija šijenych izdeniji. No svjázano to bylo s mojí pracou.

BG: To jsi začala pak pracovat na učilišti, jo?

T: No řekli, že nado obrazovanije, že master nemůže, aby nebylo obrazovanije, i my jsme se rozhodli, že to všechno se přihodi, aby potom... Že pracovat ještě mně je hodně i žádnéj nevyžene, jestli už bude diplom. No přišlo se mně učit.

BG: A v té době bylo to tak, že Anička třeba hodně spávala u babičky? Proto chodila na Metchodějku do školy, od začátku?

T: Jojojo. No už k Irině - v 2000, da Ira

BG: 2002, 2001, gdě to tak.

T: Nu, Anička do školy šla, do 1. klasu, i my jsme, já jsem uviděla ta objavenie - voze mahazina tam Ira to pověsila. Nu i já ji přivedla, naprosila jsem se, abych taky drobet, chodila jsem po nedělam, chodily jsme spolu.

BG: A to bylo v době, kdy jsi chodila na ten institut ještě?

T: Nojo, no.

BG: A co tě teda napadlo tak najednou, že budeš Aničku učit česky?

T: No já jsem chtěla, abych vona - v to vremja už myslí poseščali, možná někdá přijde do Čech.

BG: A jaks to myslela, přijde do Čech? Jako podívat se? Nebo pracovat?

T: No, podívat se. Podívat se.

BG: Jo? Nemyslela jsi třeba na profesní - že byste se mohli přestěhovat?

T: Nenene.

BG: To tě vůbec nenapadlo? Ani že bys chtěla, aby Anička tam žila?

T: Ne. No, takový myslí možná taky poseščajut, myslíš co v žizni ještě bude. Bylo načalo.

BG: Mně přijde zajímavý, že jsi jako dřív Aničku vychovávala, říkala jsi jenom v ruštině, ta čeština pro nás nebyla důležitá, a teď najednou přišel ten obrat, že sis řekla, já bych chtěla, aby uměla česky. Tak co v té hlavě bylo, co se stalo?

T: Nevím. Touha(?) kakaja k češskému jazyku pojevila se.

BG: To přišlo z toho, že najednou se prostě odkryl klub?

T: No, da. Takaja vazmožnost.

BG: A když potom Anička z té 1. třídy bydlela často u babičky, byla tam často, mluvili pořád rusky nebo...?

T: Ne, oni česky mluvili.

BG: Česky na sebe mluvili? A Anička jak tam?

T: No voni jí to, anička porusky. Vona počesky nemluvila. No dyž stala učít, vona drobet stala, přisluchovala se i vsjo rovno v hlavě kak by odkladyvajetsja. Vot etot jazyk. Že v žizni ty jivo prosto slyšiš.

BG: A tak s 1. klase Anja pošla v školu, pašla v češskoje obšestvo i s babičkou kak by

T: No, když já jsem odjížděla, ona byla, spala u babičky.

BG: A jestli ne, tak tam každej den chodila, na oběd...

T: No jo. V pervom klase, babička ji vodila do školy.

BG: No a znamenalo to, že ve chvíli, kdy ty ses rozhodla, že ona tady bude chodit na češtinu, že i babička a dědeček si řekli, tak teď musíme na ni mluvit česky, aby se to učila z obou stran nebo...

T: To ne.

BG: To tak oni spontánně mluvili jak mluvili a Anička - odpovídá, dobře, neodpovídá, taky dobře.

T: Odpovídá porusky.

BG: Rozumí dobře, nerozumí taky dobře. Jo?

T: Tak ona už rozumí všechno.

BG: A tehdy nebylo to pro ni těžký, že ty prarodiče mluví česky? Neříkala nic, nestěžovala si třeba?

T: Ne.

BG: A chodila tam, byla tam ráda.

T: No jo.

BG: Neplakala, že jim nerozumí?

T: No vona jestli nerozumí, přeptá se, voni jí řeknou porusky. I vot, to všechno.

BG: A to tak fungovalo celou dobu, jo, že i když byla anička ještě před školou, s tebou doma, že když jste byli u babičky, jako u tvojich rodičů, tak oni mluvili česky?

T: Jo, počesky, já jim odpovídala porusky a Anička taky.

BG: A teď mi řekni - já se tady dostanu ke svejm otázkám : co třeba pro tebe je ta představa, že by anička vůbec neuměla česky, že by nechtěla mluvit, že by nerozuměla. Co cítíš, když si

představíš, že Anička vůbec nerozumí slovo česky a nemluví česky?

T: No nevím.

BG: Je ti to jedno nebo jakou představu to v tobě vyvolává?

T: No jedinsteno mně je kaněšno líto, že ona se nepoučá rozhovora na češtinu. Vot. Já - mluvíme moc málo s ní, mluví několik předloženií. Vona mně povídá, některý slova neví, i povídá, co jsi řekla? Porusky se ptá.

BG: A to se změnilo, když začala Mateřídouška? Že vy dvě jste třeba začaly spolu doma mluvit trochu česky, když jste začaly chodit obě dvě k Irině?

T: No my jsme písničky se učily tam s Irinou, bukvý jsme učili, knížky na Ira dala, my jsme četli, my jsme učili bukvý i to spolu, já ji drobet zastavovala, ale to už všechno...

BG: Jak se na to Anička tvářila,

T: Nó, písničky, to vona, stišky, to vona - já jí to četla, vona na sluch to zaponímala i...

BG: A to se jí líbilo?

T: I líbilo se jí.

BG: A bylo něco, co se jí nelíbilo, co bylo pro ni těžký? Říkala jsi, žes ji zastavljala - musela jsi třeba v neděli ji zastavljat, říct: Aničko, pojd', jdeme na češtinu?

T: Nene, jestli jí se líbilo. Ona s udavolstvem tam šla. No písničky, stichi vona měla ráda, choť v ruštině, choť v češtině, učila se s udavolstvem.

BG: A u vás doma to třeba něco změnilo v té atmosféře domácí, že jste si třeba večer místo ruský pohádky povídaly českou nebo že jste si zpívaly český písničky, co jste do tý doby nedělaly nebo to nebylo moc cítit v rodině?

T: No moc nebylo.

BG: A co na to manžel říkal, že ses rozhodla Aničku v 1. třídě dát ještě na češtinu? Nezlobil se, neříkal - bude to moc pro holku?

T: Da ne, nic neříkal.

BG: A tvoji rodiče?

T: Taky nic.

BG: Měli radost nebo jim to bylo úplně jedno?

T: Myslím, že měli radost.

BG: Ale neříkali to.

T: Jo

BG: A jak to pak pokračovalo dál? Potom Irinka skončila, byl tady Slávek, že?

T: Da, k Sláviku ona už chodila sama, já neměla čas. Já načala jsem k němu chodit, potom já jsem to zahodila, ona už práce byla i učila jsem se, a vod tý doby já jsem už nechodila.

BG: A ona už chodila sama. Ke mně taky chodila sama, ty jsi pak chodila chvílku, že, když jsi mohla večer s dospělejma...

T: No po nedělám.

BG: A ona pořád chodila sama, až teď trochu přestala, že?

T: Jo.

BG: A jak´s to cítila?

T: No Kopřivě intères myslím že nebyl chodit.

BG: Můžeš mi to vysvětlit?

T: No Kopřiva byl, víš? A vona tak. No i nahruzka možná stala, no osóba myslím, že nic on takovýho nedal jim. K Martinu chodila, no s udavolstvem tam, písničky, tose učila, s Irou divadlo že stavili, no to ona s radostí chodila. I k Mareku chodila - v tom roku víc chodila. A teď - no vidíš, k Mareku v tom roku chodila, protože po nedělám byl český dlja nich. Jeden ráz v neděli i normálno. A teď ona sredi neděli nemůže tam jít. A po nedělám - taky co tam. Ne očej chce.

BG: A není to třeba tím, že už tam nechodí ty děti ostatní? ptala ses jí?

T: No, neptala.

BG: A ty teďka seš na tom tak, že když nechce, tak ji neposíláš.

T: Ne. No já ji vodpravuju, já ji i dneska povídala, no já ji vodpravila dřív domů, myslela, že vona tam pude, a vona tam nešla. Přicházím domů, a vona ještě je tady, nešla. Jí povídám, co si nešla? Tam spektakl budou stavět? Nu vona už nechtěla tam jít.

BG: A zkoušela jsi zjistit, proč to tak je. Co se stalo, co se změnilo u ní.

T: Možná se její zeptat, proč nechce tam chodit.

BG: No jo, to já vím. To je jasný, že se můžu zeptat jí, ale já se ptám teďka tebe jako maminky, jestli to víš nebo jestli si myslíš, že to víš.

T: No, možná to, že má hodně hatovitsja k zanjatijam, víš.

BG: A jestli ty právě jako máma vnímala jsi, co ji právě na té nedělní češtině bavilo a co nedělala ráda? Víš, celou tu dobu, ty roky, co tady byli různí učitelé, tak co třeba myslíš, že

pro ni byla taková radost ?

T: Zajímavé.

BG: ...zajímavost, že proto tam chtěla a co bys řekla, tak to ne, to je těžké.

T: No gramatiku nechce učit, to já vím. Ale divadlo, to hrála ráda, to ji zajímavá.

BG: A ještě něco?

T: No písničky, takový. Do lesa chodí s udavolstvijem, na špekáčky. To ji chodí.

BG: Hry, asi.

T: Jo.

BG: Tak když to bylo takový jakoby hravý, dětský, spousta těch různých aktivit, kolem toho, tak to jo.

T: Jo.

BG: A když je to taková seriózní hodina jako ve škole, že tam mají ty cvičení, upražněníja, tak to už ne.

T: To už nechce chodit.

BG: To už je pro ni těžký nebo nezajímavý, nevíš?

T: Nevím.

BG: A ty třeba jako máma celý ty roky, věděla jsi, co se učí v té škole v neděli, sledovala jsi to? Ptala ses jí třeba, co jste dělali?

T: Jojojojojo. No když měla čas, já jsem ptala se, zastavovala jsem ji tam něco napsat, psát těžko nám to bylo, a tak to něco vyučit, ona to..

BG: A třeba byly domácí úkoly taky z té školy někdy?

T: no nehdy byly. No i ne všech to ud'ály. Sama to víš.

BG: A bylo to, myslíš, pro to dítě problém, že má ještě něco navíc, oproti své škole, že jste to jako cítili, že je to pro ně těžký? Že má nějaký úkoly navíc, něco se naučit navíc,

T: No, když byla malá, to nic. A teď i úkoly jsou serioznyje, da..

BG: V ruské škole nebo v české?

T: Net, já za češskuju.

BG: Serioznije ukoly? A už je to...

T: No da. I hramatika bolše i eto už ona - teželoj, mně kažetsja jej. I vot ety pereryvy - vot dapustim. Voskresenje ona id'ot, a v úterý už nemůže, voni už to prošli, vona to taky neví, co voni tam dělali, i v neděli přichází a už... I kamarádky - to Julka chodila, vony v roděi přišly, snačala Marek silno, u nevo očeň težolyje tam byly takije zadanija, vot, čto ona dabyła i s etom sastavljat. I oni to nemahli, nestihli to. Vot. I daže Ludmila Růžičko to nemohla. Já s ní jsem povídala, ona povídá eto tak složno i vona přešla na 2. den. Ona chodí ve středu i v úterý. No ona má čas. Jí se tam líbí u načalnych. Jí se to líbí.

BG: Jo, já bych řekla, že to je pro ni úroveň. Oni tam dělají i takový věci, docela složitý. A nebyl nikdy problém v ruské škole, víš, že by jí to že se učí česky zabíralo čas na ty ruský úkoly? To ne? to jsi necítila jako problém?

T: Da ne, vona uspívála.

BG: No to voni ve Francii často gavarjat.

T: Nechvává jim vremja?

BG: No u nich škola dolgo, do 5 do večera každý den. A ted'ka - je třeba Anička každě den v kontaktu š češtinou, nebo není?

T: Ne, není.

BG: Pořád mluvíte rusky doma? Ted' jste mluvily pro mě česky, abych měla radost?

T: No musíme s tebou pomluvit.

BG: Na a jak často mluví třeba česky, jak často se k té češtině dostane, co myslíš? Jak často jí slyší třeba?

T: No jen na zanjatijach.

BG: A třeba nějaký knížky, filmy na DVD, muzikou českou na CD máte doma? Posloucháte někdy? nebo čtete si?

T: Nečteme si.

BG: A filmy - někdy se koukáte na český?

T: Moc málo.

BG: Máte doma něco takovýho?

T: Takovýho nic nemáme, no tam u Mareka někdy sebereme.

BG: Někdy si berete. Chodíte někdy do knihovny si vzít? Jak často?

T: Moc málo. Řídka.

BG: A svátky ještě držíte český nebo už taky ne?

T: No svátky - Velikonoce, no Velikonoce i kak by ražděstvo, to držíme furt.

BG: To zůstalo jako ještě z tvého dětství, ražděstvo ?

T: Jojo. Velikonoce taky - jen babička ne všehda znala, hda český velikonoce. No, když byli starý češi, voni jinak to nebo z čech tam někdo jim povídal, no tak to uznávala. A potom jsme nevěděli, hda i že- ona povídala na neděli nebo na 2, nu.

BG: To je každej rok jinak totiž. To se musí spočítat. A vy jste- jak jste slavili Paschu jako Velikonoce? Katolický, český? To se po druhému slaví než ruský? Nebo jenom datum je jiný?

T: No babička se koláče pekla nebo něco. Nebo koblihy. No češi koláče.

BG: A to jste se v rodinách sešli? Poseděli, třeba v neděli?

T: Jo. Vajíčka jsme nabarvili. Pasky pekla.

BG: Ruský pásky pekla ?

T: Jojojo.

BG: A to pořád držíte? Ta Pascha a to ražděstvo, to jsou takový dvě věci, kdy... vy se scházíte u babičky, u tvech rodičů se scházíte nebo tady?

T: No na Paschu ne - nehda rodiče přijdou, nehda my k nim. A na ražděstvo my vždycky - učašče. Jdeme tam. U babičky.

BG: K babičce. 24., na Štědrej den?

T: Jo.

BG: Ty jsi říkala, že rybu jste vždycky dělali a děláte asi, že?

T: No, teď už ne, no. Něco upečeme nebo babička, maminka moje nebo já. No a v dětstve byly koláče, koblihy, to pekla babička.

BG: A večere teda je nějaká slavnostní nebo koláče jenom děláte?

T: No, posedíme, povečeřáme, Bonbony, čaj.

BG: A jako český jídlo nebo je to jedno, jakýkoliv jídlo?

T: No, hda je čas. Jestli je čas, to děláme něco český. Ale jestli čas není, to co je.

BG: A jolku taky máte, 24., nebo to až na Nový rok?

T: Ne. Nedá se polučat, koupit.

BG: Jo, zase není čas.

T: No maminka hda se jí polučí, koupí větvičky, Anja jí to tam naredí, vot.

BG: A dárky? Ty jsou? Dárky chodí kdy?

T: No dárky na Novej rok.

BG: A Mikuláše? Ještě často tady lidi slaví Mikuláše, vy jste ho slavili nebo slavíte v rodině?

T: Ne. Nebylo u nás Mikuláše, babička povídala, že jsou Mikuláše i písničky ty zpívala tam pro Mikuláše, no neslavili. Dárky jsem nepo... nebyly u mě. Já Mikuláša, že takový svátek no kak by uznala, čto vot kagda my stali chodit k Irině i ot nich uznala čto vot na Mikuláša dárky taky dětem dávali i cibuli i brambory. Od babičky jsem slyšela, že hodný děti dostávaly dárky a bonbony, no tak nepamatuju já bych.

BG: Ale nebylo to ve vaší rodině jako tradice. A ted' chodíte asi do klubu, předpokládám, že?

T: No nevím, babičky asi.

BG: Babičky asi dřív jo, že? Ale ty jsito nepoznala jako dítě.

T: No, možná ona mně nějaký bonbony i dala, ale eto už.

BG: No prostě Anička nezná, žeby k vám přišel někdy Mikuláš.

T: Nenene, to nebylo.

BG: A sejčas, říkám, ted' asi chodíte do klubu, že, když je prázdník, tam chodíte na tyhle prázdniky?

T: Jojojo. I babičku tam zveme. S dědouškem.

BG: Chodívají? Chodí rádi ?

T: Chodí.

BG: A ty chodíš taky zpívat, Táno, v sobotu, nebo ne ?

T: Chodím, hda čas mám.

BG: A proč chodíš, Táno, na zpívání? Ráda zpívalas vždycky?

T: No... Ne, nezpívala. Sčítala, že mně na ucho našlápnu. No, Irina je... Vod tebe se to začalo.

BG: Tak to tak i zůstalo. Můžu se ještě, já se ještě zeptám - jak bych ty otázky neměla. Anička ještě mluví kromě češtiny anglicky, předpokládám. Učí se ve škole.

T: Jo, ve škole.

BG: Máš ted' třeba nějakou prioritu, co z těch 3 jazyků - ruština, čeština, angličtina, je ted'

nejdůležitější pro tebe, aby se učila, aby dobře uměla ?

T: No anhlíčtinu u nás musí vědět. No já povídám málo-li co se v žizni bude. Vot, možno práce bude taková, že nádo bude pěkně vědět anhlíčtíj jazyk. No i češtinu povídám - málo-li, možno ještě inohda pojeděš tam do Čech. Žizň je u ní dlouhá, málo-li co se. Bude-li to nic napřed neuhádneme.

BG: A třeba kdyby Anička projevila chuť nebo - ty bys chtěla, aby šla studovat do Čech? Na institut nějaký, na vysokou školu?

T: Já myslím, že ne. Vona nesmůže. Mně kážetsja - va pervych je to daleko. Vot. No a vona nejní taková holka, no víš, která mohla sama všechno se dobít. Abych to chtěla. Vona je, víš, taková, domácí víc. Možná proto že my všechny - no kak by parusky skazat apikajem jejo. Já nevím, a ona při Slávike chodila mojej trojurodnej sestry, a tože ony jsou babičky, ona už je Ruska a babičku měla českou i tatu měla čecha. Vona holka jí při Slavike Rusíně chodila sem do školy vot i když Trenda ten laher orhanizovala, vona tam jezdila. Světa jí posílala tam. Vona už tam studuje v škole. No vona je vyšší, taková probilná, vona všechno, vona mamince, když z lagera přijela, vona povídá, já chci tam ject. I vona se dobila, že posle školy tam jela. No, učila se tam rok, postoupila i učí se i sem nechce. Ale vidíš - vona tomu chce a má moc tam chce tam bejt. A Anička - já nevidím, že vona moc tam chce. No chce se možná ject podívat a...

BG: A ptala ses jí třeba, zda by se chtěla učit v Česku?

T: No já už ti nepovím, v rode i ptala, jo. My nesvládneme ji tam vláčit. To naverno bude pro nás moc draho.

BG: Ale ptala ses jí, jestli by chtěla?

T: No myslím, že naverno by chtěla. Vot se jí tam i zalíbilo.

BG: No ony jsou stipendia různý, to není otázka peněz asi, jenom Ale - já tak trošičku cítím z tebe, že by ses asi bála. Spíš ty by ses bála o ní.

T: No, da.

BG: Ty by sis tak možná přála, aby se učila někde blízko?

T: No jo.

BG: Ani kdyby chtěla jít třeba někde do Moskvy nebo do Petěrburgu?

T: No, ne. Možná proto že je jedna.

BG: A ty třeba by sis představila, že bys mohla s ní někam jet, že byste se přestěhovali někam do Čech?

T: No jesli byla by taková vazmožnost.

BG: Ty ráda cestuješ? Cestovala jsi?

T: Jo.

BG: Jezdíš ráda někde za hranice?

T: Jo.

BG: Ty jsi byla teď v Česku, bylas předtím ještě někde?

T: No když jsem pracovala, jezdila jsem do Bulharska. no, nám se líbilo. To bylo v 85. roce. V 87. naverno.

BG: A jak je na tom manžel? Ten taky si umí představit, že byste někam odjeli? Nebo jste o tom nikdy nemluvili?

T: Ne. Já myslím, že to byl by problém. Jestli i on by tam jel, no možná... **BG:** A mluvila jsi třeba s manželem o tom, že by třeba Anička sama jela studovat?

T: Nenene, nemluvila vůbec ještě.

BG: Tuhle tému vůbec jste ještě neotevřeli. A třeba na měsíc bys ji pustila do Dobrušky nebo na takový?

T: Jo, ta ano.

BG: To asi jo. Ale ne aby to bylo na 6 let.

T: Jo. Do Dobrušky já sama bych ještě sjezdila. Ne protiv.

BG: No to je ten problém, že je to jenom jednou, že?

T: Jo.

BG: Ještě jsem se tě chtěla zeptat, zda v takovejch situacích jako teď, že třeba Anička moc nechodí na češtinu, jestli třeba mluvíš o tom s někým. Jestli třeba máš někoho, kdo ti poradí, na koho se obrátíš, když nevíš. Víš třeba když si říkáš - tak nevím, teď moc nechodí na češtinu, chtěla bych se s někým poradit, jestli mám ji nutit nebo ji mám nechat. Máš tak někoho, na koho se obracíš?

T: Da ne.

BG: Všechno sama si řešíš. Nebo s manželem?

T: No, víc sama.

BG: No a vnímáš tu školu nedělní víc jako školu, jako že to je urok, že to jsou zanjatija?

T: Jo.

BG: A co bys chtěla, co ti připadne důležité, aby se tam ty děti naučily? Co jim má ta škola dát?

T: No nevím. Intěres. Zaintěresovat je.

BG: Ještě něco bys ráda, aby uměly? Co ty jim nemůžeš doma dát? Co by jim měla právě dát ta škola?

T: No hramatiku taky by musely se učit, no...

BG: No ne tak?

T: Jo, ne tak, jak tady se učí. Hda chodí a něhdá nechodí.

BG: Myslíš, že třeba taky číst a psát je důležitý, aby se v té škole naučila nebo stačí, když bude umět mluvit?

T: Bylo by pěkně, jestli by i číst a psát.

BG: A proč by to bylo pěkně? K čemu je to důležitý?

T: Nevím. Všechno se může přihodit.

BG: To jistě. všechno se může hodit. Ale jestli máš nějakou konkrétní představu, proč je dobře, aby uměla i číst a psát, proč je dobře, aby se to v té škole učili. Přemýšlela jsi o tom?

T: Da, nepřemýšlela.

BG: A ty jsi říkala, že docela dobře jsi vždycky věděla, co se v té škole děje, co se tam učí, je to třeba podobný, jako když komunikuješ s ruskou školou? Víš jako by o té ruské škole taky všechno, co se tam děje? Tak víš taky všechno o té české škole, co se tam děje?

T: No jo, já se jí ptám.

BG: A co je příjemnější, jako dozvídat se o té české nebo o té ruské škole? Co je lehčí pro tebe?

T: Tam i tam. Já se ptám, ona se mě povídá všechno.

BG: Anička ti sama všechno poví. A s učitelama z ruské školy taky musíš sama mluvit?

T: No, řídko já mluvím. Na sobraniji jdeme, tam všechno uznáme, co se tam děje. No něco vona řekne.

BG: A jak to tady funguje? Znamená to, že když se Anička pěkně učí, tak vlastně učitelé s tebou nepotřebují nějak mluvit, jo je to tak?

T: Jojo.

BG: A když je sobranije, tak oni jenom přijdou, povídají, jak ty děti na tom jsou.

T: Nojo, řeknou, jaký mají otmetki, jak se učí, škaredě, pěkně...

BG: jaký budou svátky ve škole.

T: Jo.

BG: A když jsem u těch otmětok. Myslíš, že to je dobře, že v tý český škole nedělní tady nejsou otmetki? Nebo by to bylo pěkně, kdyby je ty děti dostávaly? Nebo třeba nějaký vysvědčení, diplom na konci roku, že chodily do školy český?

T: No nevím. Možná i nado bylo známky, intěres byl byl kakoj, ja ne znaju.

BG: Jakože by děti, že by chtěly ty jedničky?

T: No da.

BG: A měly by to bejt český známky nebo ruský?

T: A mně kážetsja to je jedno.

BG: Hlavně aby nějaký byly - choť obrázek, že jo?

T: Jo.

BG: A ještě se zeptám, protože to tady není v Rusku, ale v jinejch zemích jo, jestli si myslíš, že atestát třeba - atestaci nějakou. Víš, třeba na konci říct že prochodila tolik a tolik let. Nebo udělala takovej kurz češtiny, tolik hodin češtiny. Bylo by to dobrý?

T: Možná by to bylo.

BG: Pro co by to bylo dobrý? Koukal by tady na to někdo v Rusku?

T: V Rusku ne. No, možná jestli by jela do Čech, tam by to se možná přihodilo.

BG: A myslíš, že tobě jako matce...

T: A to vidíš, abyten atěstát byl, nado aby lepší se zanimali. Ne tak chodili. Ne propouškali zanjatije. A vopolnjali ukoly.

BG: A ty myslíš, že kdyby ten atestát byl, že by to pomohlo tomu, že by to děti braly jako seriozněji?

T: Možná i jo.

BG: Nebo by řekli ne - takhle my chodit nebudem. My jsme si chodili rádi hrát. Co ti přijde pravděpodobnější s tvojí zkušeností? Jak znáš Aničku, jak znáš děti tady? Co myslíš, že je větší pravděpodobnost?

T: No vidíš, dlja nich víc interes u nich mně kažetsja učastvovat v divadlách, i v hrách, mně kažetsja, že jim se to víc líbí.

BG: Že radši se držet těch her a netlačit to do nějaké školy?

T: Jo.

BG: Spíš aby je to bavilo, aby tam chodily rády a ony se to stejně naučí, nějakým způsobem.

T: Jo. No vidíš, na daný moment možná toho je i dost, že oni tam účastvují v hry i divadla staví, to jak interesny. No a možná, jestli by zakončila by školu, možná potom by vona sama seznala, že možná ji to i nado bylo by. Možná jak ty ??? přicházejí, že učí se, učí jazyk, už osnovatelně, možná i ono by to tak, k tomu přišla.

BG: Takže jakoby myslíš, že dokud jsou ty děti děti, tak je to hra, a pak třeba až vyrostou, tak je začne zajímat ...

T: Gramatika, možná víc.

BG: To takový to seriózní učení, takový to jazykový, opravdu jazykový.

T: Jo.

BG: No a myslíš, že třeba ostatní rodiče se na to dívají tak jako ty? MLuvíš někdy s rodičema ostatních dětí, který tak chodí, nemluvíte o tom, co ta čeština, co ten klub, co ta Mateřídouška...

T: Neuspíváme mluvit.

BG: Ale znáte se ?

T: No jo.

BG: a co to přinášelo tobě jako mamince, že Anička chodí do český školy? Mělas z toho něco jako by ty, že ses třeba taky rozhodla, že ses něco naučila nového?

T: Já jsem taky některých svátků uznala, že já jsem jich nevěděla, písničky taky naučila, místy s ní stíchi učila jsem.

BG: A ty jsi vlastně chodila 2x na ty uroki, že? Ty jsi chodila k Irině a potom jsi chvilku chodila ke mně. Bylo to pro tebe jako dobrý tam chodit?

T: No bylo to zajímavý.

BG: V čem to bylo zajímavý pro tebe?

T: Slova jsme s tebou se učili nový, něco jsme už uznali, o svátkách, literature, no něco nového všeho uznávali.

BG: A proč jsi přestala chodit?

T: Není kda.

BG: Chybí čas? To je problém? Kdyby byl čas, tak bys ještě třeba ráda chodila?

T: No jo, i potom na úkoly chodit, nado doma se zanimat. A tak není smysl tam chodit. Aby než chodit.

BG: A na filmy třeba chodíte, když Marek teď promítá v neděli?

T: No něhdá chodím.

BG: Když máš čas. No a co teda to zpívání? co tě, co se ti na tom líbí?

T: Písně učíme, tu atmosféru nějakou na jeden čas. No kak by - otvlekaješšja.

BG: Je to jako něco pro tebe, takovýho. S kamarádkama.

T: Jo. Choť drobet český jazyk - abysem zas nezapomnět.

BG: Ty teďka pěkně mluvíš, ty ses hodně rozmluvila, předpokládám. Víš, jak jsi říkala že jsi vlastně vůbec nemluvila do určitýho věku, tak mi přijde, že teď mluvíš pěkně. Že se ti to vrátilo, ta čeština.

T: No, možná jo.

BG: Dobruška ti pomohla?

T: Laher, drobet. Já v Dobrušce jsem nebyla.

BG: Já myslela, že jsi jela nakonec ?

T: Ne.

BG: Tak to vidíš, to tě ještě čeká.

T: No jo. Já že povídala, že bych...

BG: Že bys chtěla? No tak vidíš to, za chvíli bude Aničce 18 a můžete jet spolu.

T: Nu, podíváme se.

BG: Kolik je teď Aničce let? Nebo kdy se narodila?

T: 16. v 94.

BG: Tak ještě má 2 roky než jí bude 18.

T: Jen ať se ještě učí. Až se vyučí, potom pojede.

BG: Ještě, Táno. Anička začala v 1. třídě chodit do Mateřídoušky, nebo na ty zanjatija. Myslíš, že to byl správnej věk? Bylo to brzo, pozdě nebo to byl ten správnej věk, kdy to dítě...

T: No možná ještě by dřív, to možná by lepší bylo.

BG: V kolika letech myslíš, že takhle může dítě začít?

T: Já jsem četla, že možná v 3 - do trjoch by, čem ranše, těm lučše.

BG: Když to budou zase takový jako hry, tak můžou i tak brzo. No a jak dlouho myslíš, že by měla chodit do týhle nedělní školy?

T: Nu, nevím, jestli bude chtít na sledující hod.

BG: Čili pokud ona bude chtít, tak bude chodit, jo?

T: Jo.

BG: A třeba když teď přijde a řekne, mámo, já už tam nechci chodit. Budeš to chtít nějak řešit nebo ji necháš?

T: No, nevím. Já bych chtěla, aby chodila. No vidíš, jestli budu vidět, že ona už docela nemůže, neuspívá, to už kaněšno lučše to přerušit, chatja by na vremja. Poka 11. klas možno nezakonči. No a možná jestli jeden raz v nedelju, to možno bylo by i pust aby chodila.

BG: rozumím tomu dobře, že když teď bude mít 11. klas a půjde do jiné školy, první půjde ta škola, předpokládám? Jestli bude mít třeba problém ve škole, tak teď řekneš, tak teď na češtinu nemusíš, to vynecháme, důležitý aby ty ses cítila dobře v tom, co děláš.

T: Nužno, musí z něčeho - chodit na dopolnitelnyje zanjatija, aby potom lepší postoupila.

BG: To je třeba jako teďka- když má angličtinu v úterý, tak má angličtinu, tu potřebuje, tak holt tu nemůže být na češtině.

T: No já ji posílám no vona i nechce, protože musí udělat i ve škole úkoly.

BG: Je ještě něco, co bys chtěla sama říct? Na co jsem se nezeptala a co tobě připadne důležitý?

T: No nevím. V rodě já jsem ti všechno už rozkázývala.

BG: Tak mi řekni, co by sis pro Aničku nejvíc přála teď.

T: 11. klas.

BG: Aby pěkně zakončila? Bude mít nějakou medaili?

T: Ne, ona je charašistka, z 1. roku.

BG: A co ty bys třeba chtěla, aby se šla učit? Kam? Máš nějakou představu?

T: Já myslím, že možná náš polytechničeskij, možno na ekonomistom, nevím ještě.

BG: Tak jo, budu přát Aničce, ať se jí daří a děkuji ti moc.

Jiřina (entretien n°10, Croatie)

BG: Já se nejprve zeptám Vás, jakými mluvíte jazyky?

J: Všemi jazyky, jako které znám? Mateřský jazyk je mi vlastně český, doma jsme mluvili od malička, mě rodiče učili česky.

BG: Vy jste tady z Končenic?

J: Ano, tady, Chorvátsky jsem - no i doma nás už zaváděli do toho od malička ale nejvíc jsem v základní škole, potom se kombinovala čeština i chorvatština, ve vyšších třídách dokonce se přednášelo v chorvatštině, abysme zase lehčej zase pak se - vpadli do další společnosti, že jo. Takže jsme vlastně od malička, umím dva jazyky, česky a chorvátsky, a v škole jsem angličtinu učila.

BG: A naučila jste se dobře, dorozumíte se?

J: Dobře, ano. Dost dobře. No moc velký zkušenosti nemám, ale vidím sama po sobě, že rozumím hodně, i povídat umím jako.

BG: A když jste říkala, že vás doma rodiče trochu chystali už na tu chorvatštinu, to znamená co?

J: První jazyk byl český. Tak je to tady v Končenicích všude, nejvíce ty Češi si udrželi ten český jazyk, v rodinách se mluvilo nejvíce česky. Takže děcko, když se narodí, taky. Jak se mluví k rodině, tak se mluví k nim. Takže ta čeština je vlastně jazyk číslo jedna. A musí se připravovat i na chorvatštinu, protože zase ve styku s jinýma dětma jim ta chorvatština potřebuje. A stejně tak rodiče i nás do toho zaváděli. Paralelně se vlastně mluvilo česky i chorvátsky.

BG: Takže oni mluvili oběma jazyky, ale česky víc.

J: Češtinu víc. Jako takhle v každodenní komunikaci češtinu. Ale zase televize a všechno vlivem, takže byla přítomná ta chorvatština taky ve velké míře.

BG: A když třeba vy jste přišla do školy, měla jste problém s chorvatštinou, nebo jste ji znala?

J: V základní škole ne, protože i učitelé všechny vlastně umí česky. A už pak děti, kteří jako já tam od desíti let, zase už dobře ovládali jsme chorvatštinu, takže nebyl problém. A pak ani dál v té střední škole, jak my říkáme. Ne, už jsem jako věděla, už mi to šlo normálně.

BG: A jak je to s vaším manželem? To je taky stejný případ jako vy?

J: Stejný případ, ano.

BG: On je taky z Končenic jako vy?

J: Ano, on je taky tady, tak to všechno stejně prožíval.

BG: Česky mluvil od malička a zase se chorvatštinu naučil..

J: Ale se chorvatštinu naučil, paralelně. Samozřejmě, zase dál, pokud jdeme z Končenic, Daruvar, všude v obchodech, v úřadech, všude už tu chorvatštinu se musí umět. Znamená když se už to dítě začne setkávat s lidmi, tak musí bejt připravený na tu chorvatštinu. Takže to je vlastně samozřejmý.

BG: Předpokládám, že když jste se s manželem vzali, tak jste mluvili česky, jak jste byli zvyklí.

J: Ano.

BG: A když se narodili děti, bavili jste se nějak o tom, jak to bude s dětma, kterými jazyky budou oni mluvit?

J: Ne. Ani jsme o tom moc nerozmýšleli, bylo nám o tak samozřejmý. Taky jsme na ně mluvili česky, jako i my, tak i babičky. Ale už tam, od těch 3, 4 let, když dítě zvládne ten první jazyk, samozřejmě že se - i stykem s jinými dětmi, to tak přírodně šlo. Jako že už chápali chorvátsky a teď už to paralelně ví jedno i druhý.

BG: A vy jako maminka jste na ně mluvila oběma jazyky? Nebo jste jako držela tu češtinu a tu chorvatštinu se učili spíš od jinejch lidí?

J: No spíš asi jako češtinu, ale chorvatštinu si už taky brali, často se stalo, že byli ve styku s děckem, které mluví jenom chorátsky. A je to zajímavý potom pozorovat, jak ty děti - vidí se, začínají taky, ne, a nebyl jim to problém. Když už začly do základní školy, umí se.

BG: A jak to teda bylo, když byli malinký? Tady ty děti na ulici, s kterejma si hráli, s kterejma se kamarádili.

J: No, tady nejvíc mluví česky. A třeba když byly stykem chorvátský děti, oni se mezi sebou domluví. Já nevím, všelijak. No oni už veděli tydlecty základní řeči třeba v chorvatštině i děti se domluví. A teď už nemají s tím problémy, teď už se domluví klidně můžou se všema. Třeba byl zajímavý případ, dcera měla 5 let, když měla zlámanou ruku. A byla v Záhřebu v

nemocnici. A to bylo tak trochu, no tu chorvátštinu ještě moc nevěděla, no takový děcko taky co ono potřebuje. Ale zavolat teto a vodu, to už věděla říct. Ale třeba byly věci, který se nás potom ošetřovatelky ptaly. Co je to za jména, že chce čurat nebo tak něco.

BG: Jako že to říkala česky, jak byla zvyklá, a neuměla to přeložit.

J: Áno, áno. Přesně. Nevěděla všechno. Něco věděla, ale nevěděla všechno. Ale teď už to.

BG: A jak to vlastně bylo, když byla v té nemocnici? Nebylo jí třeba moc smutno, že je v jiném prostředí, že tam nikdo nemluví česky...

J: No bylo snad. Ale samou tou nemocí nebo vším, možná o tom ani moc nerozmýšlela. Oni ji obsloužili, co potřebovali, my jsme tam přicházeli, takže neměla ona ani potřebu tolik se vyjadřovat v té chorvatštině, že jo. Ale potíže trošku s tím možná měla. Nebo možná oni na ni, jestli mluvili něco chorvátsky a možná všechno ani nerozuměla. Takže. To jsou případy tady hodně dětí tak. Zvlášť ještě hodně menší dítě když je. Dítě, které teprve začne mluvit nebo tak. Ale v takových případech možná je matka s ním v nemocnici. Ale jinak by byl problém, věřím.

BG: A když jste uvažovali o tom, že tu češtinu zachováte, budete předávat dál, jaké k tomu máte vlastně důvody?

J: Ba my o tom ani neuvažujem. My s tím tak žijeme, tak jsme na to zvyklí, tak to - udržujeme dál. Já věřím, je případ, kdy si možná žena vezme manžela Chorvata. Nebo naopak, že. Myslím, že v takových rodinách už převládá potom chorvatština. Že se - protože chorvátsky je tady jako - vlast, ne. Tak jestli je jeden z páru Chorvat, věřím že možná spíš to táhne na chorvatštinu. Ale takhle kolik zkontaktujeme s lidmi, to zase se oni snaží, ať se ta čeština zachová, ať se jí děti učí, ve škole i doma, kolik je možno. Chápou to zase jako dva jazyky, že jo. Vodmalička. Bez nějakýho, nějaký námahy. Aby to učili ve škole nebo tak. Přirozeně to přijde. Takže kdokoli má tu možnost, někdo od rodičů nebo babička jestli mluví česky, tak se pokoušej to těm dětem nějak vsadit, stejně ať jim to zůstane.

BG: A jsou tam taky i nějaký důvody jako pro budoucnost toho dítěte, co se týče vzdělání, kariéry...

J: Taky.

BG: Jako uvažujete o tom i tímto způsobem?

J: Je tady taky dost mladých, dokonce studuje češtinu nebo kombinují češtinu a pedagogiku nebo tak, protože je možnost tady v Daruvaru a v okolí se zaměstnat, ve školách, ve vydavatelství a kde tak tu češtinu potřebuje. A jestli ještě k tomu studuje, jako třeba za učitelku, tak mu to pomůže. Umí mluvit, není mu to těžké vystudovat a v životě mu to přispěje - hledají se čeští učitelé dost. Na českých školách, tady jsou dvě české školy, v Daruvaru je velká, tady trochu menší, pořád mají - pořád bojují s tím, že nemají učitele, který umí mluvit český jazyk. A oni to chtějí zachovat, tady, aby děti, aby se s nima mluvilo česky alespoň do té páté třídy.

BG: Proč zrovna do té páté?

J: A jako nějak první, druhá, třetí, čtvrtá u nás to je tak nějak rozdělený jako ty nižší třídy a vyšší třídy.

BG: Čili ty nižší třídy...

J: A vím, že v nižších třídách se opravdu na děti mluví česky. Nejvíce česky. Trochu - mají oni předmět chorvatštinu, takže se mluví i chorvatsky, ale i my jsme tak byli vychovávaný a ještě pořád máme učitelky, které mluví česky, vím že i s mojema dětma učitelky mluví česky ve škole. A od páté potom, aby už - právě aby neměly zase potíže dál, tak se už i předměty, já myslím, dokonce všechny předměty se drží v chorvatštině, kromě češtiny třeba, ne, právě kvůli tomu. Nebo paralelně učitelé vedou nějak v tom, právě aby neměli problémy potom dál se školením.

BG: A jak je to třeba s angličtinou, chtěla byste třeba, aby se děti naučily i anglicky?

J: A to taky. Jenom starší dcera, ona neměla tu možnost, protože byla jenom němčina tady, a teď jsme psali petici a bylo nám to uznáno, takže ta mladší ta teď chodí od první třídy a je první jazyk angličtina.

BG: Takže to znamená, ta změna té angličtiny, to vzniklo na základě petice rodičů?

J: Jojojo. Tady, já nevím proč, ale tady pořád ve škole byla němčina i my jsme učili tady němčinu. Do osmé třídy. Ale nějak, mně taky ne, nebyl přitažlivý jazyk, nevím. Pak jsem ve střední škole učila angličtinu a to jsem za ty 4 roky mnohem víc ovládala než tu němčinu tady za těch osm. A ještě mi to teď i vypršelo s rokama. A teď už opravdu, a to se pořád tak, nevím, jestli to má škola nějaký předpis nebo proč, ta němčina byla primární cizí jazyk. Pokud jsme teď asi před 3-4 léty na tom začli rodiče, ale my si mysleli, proč. Přece je ta

angličtina světovější jazyk. Proč se ty děti neučí třeba angličtinu od první třídy a němčinu můžou mít výběrovou vod pátý nebo tak. Takže teď se to uznalo a teď to tak bude.

BG: Teď se vám to podařilo prosadit. A ten rozdíl je asi v tom, že angličtina je pro vás jazyk světový, kdežto ta čeština je něco, co je vám tady...

J: Čeština je takovej přirozenej. A zase je to jeden cizí jazyk pro děti. Jeden cizí jazyk navíc, který vědí, a nemuseli se ho učit. Dostali ho tak, tím vyrůstáním. Zdarma jakoby.

BG: A naopak: kdyby se vám stalo, že děti dorostou a v jednu chvíli řeknou, ale nás ta čeština nezajímá, nám stačí chorvatština...

J: A já myslím, že jestli mluví od malička, takže je takového něco asi ani nenapadne. Možná že ho k tomu přivede, jestli budou mít manžela z chorvátské rodiny, který česky nebude umět. A zase záleží. Teď mnohý muži nebo ženy tady v tomto prostředí, kteří češtinu třeba neuměli a vzali si někoho, kdo umí česky, někteří z nich chtějí i naučí se to při něm. Někdo zase nechce. Pak se v tý rodině ta čeština vytrácí pomalu, že. Takže - oni jako, já věřím, že by to nikdy možná ani neřekli, protože tak mluví, mně to nezamyslitelný, že by někdo řekl, teď já od malička tak mluvím a víc tak mluvit nechci. Ale může být všeho, třeba vlivem, povídám manželského pára, že se to může vytratit. Ale oni to zapomenout nemůžou. Já věřím, že kdekoliv se objeví, kde budou mít příležitost si moct mluvit česky, že budou zase mluvit česky.

BG: Jako té češtiny dostanou v dětství tolik, že...

J: Já věřím. Já jsem to tak chápala a věřím, že oni to tak chápou, že je to vlastně ten primární jejich jazyk. Mateřský jazyk vlastně.

BG: Kterým vy jste na ně mluvila jako první.

J: Ano. První slova, všechno věděli v češtině jako děcka.

BG: A kromě třeba vás a tatínka a babiček, mají taky jinej zdroj toho českého jazyka tady doma? To znamená třeba média...

J: Ah, televizi tolik ani ne, my nemáme - nepořídili jsme spojení na českou televizi ještě, třebaže to lidu dost v Daruvaru má. Ale voni mají dost dývýdýček českých. Já poněvadž pracuju v novinovém vydavatelství českém, takže my tam máme hodně - přiváží se z Čech i to i kopírujeme si různě. Takže oni mají hodně těch filmů, které sledují. A jinak? Ve škole jedině.

BG: A dívají se?

J: Jojo. Zvlášť ty kreslené filmy jako menší, Teďka jsou ty různé české pohádky ještě i ty staré.

BG: To je jim přitažlivé, jako tohle? Jako čím?

J: A rozumí a...

BG: Jako čím? Že je to jiná kinematografie než ta vaše ?

J: No, že je to dětský film. A rozumí tomu, ten problém nejni, takže jim to je - Popelka a takový ty různý kreslený filmy, to je hezký.

BG: A muzika? Hudba česká je taky baví?

J: A to tolik, to možná tolik ne. Nemáme ani příležitost možná tolik poslouchat a no oni ještě ani v té muzice se moc - ale větší je vliv tý chorvátský muziky. Mládeži všechno tady, samozřejmě. Poslouchají chorvatskou, českou tolik ne.

BG: A třeba knížky. Četli jste si před spaním s dětma?

J: Ano, ano. No i česky i chorvatsky. Ne vždycky. Ale jako menší děti, když byly menší, tak česky víc. I mám dost českých knížek ještě svojich starých, tolik pohádek, tak víc česky. Teď už jak maj taky tu povinnou lektýru a to, tak už i chorvatsky čteme a tak. I oni sami už teď mohou si číst. Ale i české knížky čtou.

BG: A svoji knihovničku - tedy tu dětskou knihovničku máte českou i chorvatskou.

J: Ano. Dokonce bych řekla víc českou.

BG: A to taky máte z Jednoty nebo to jste si dovezli z Čech nebo jakým způsobem

J: A různě. Já jako malá někdy se v tý Jednotě mohli kupovat české knihy dovezené z Čech. Teď to víc neexistuje ta spolupráce nějak zanikla, ale já se pamatuju jako malá, jak jsme s tatínkem odcházeli ztama a několikrát ročně mi uměl koupit 2-3 české knížky pohádkové a dobrodružné a tak. Takže já jsem toho měla dost, co jim zůstalo po mně. A teď - přivezlo se občas něco z Čech, ještě jsem já jim něco přinesla z Jednoty, co tam byly nějaké staré věci, co jsem našla... Takže tak jako. Dostali za odměnu často, měli dostat něco za literární práce nebo toto praktikujem tady na tom území v češtině, máme třeba Naše jaro, ty soutěže různé v češtině a potom za odměnu dostanou českou knížku nějakou. Protože my tam vy dáváme i české knížky pro děti i pro dospělé, tak se najde něco i pro ty děti.

BG: A čtou rády holky, baví je to? Ona je v první třídě ta menší, že.

J: Hmm. Myslím že to čtení trochu zaniká teď. Vplyvem i internetu i kompjutrizace i všeho média. Ale čtou, čtou, občas si pročtou něco, co není moc dlouhé, tak (smích)

BG: A když ta starší - ve 4. třídě?

J: Ve 3. Bude končit třetí.

BG: A když si teďka má sáhnout po nějaké knížce, bude to spíš česká nebo chorvatská? Co je jí snažší?

J: Myslím že dokonce - spíš záleží od tématu, ale jedno i druhý paralelně. Možná dokonce by i česká převáhla trochu.

BG: A ta prvnačka už taky čte sama?

J: Trochu. Už i měli nějakou tu lektyru povinnou, takže měli už jednu chorvatskou knížku, měli třeba Říkadla Josefa Lady. To měli jako českou lektyru, takže si to četla, předčítala, ano.

BG: A nedělá jí potíže ani to, ani to?

J: Ne. To je všechno normální. V čítankách mají z češtiny takové zajímavé krátké články, takže tohle všechno už ona čte i baví jí to.

BG: A jak třeba, když teďka byla v té první třídě, mně to vždycky přijde zvláštní, že oni musí zvládnout dvě abecedy zároveň?

J: Hija. Ale snad je to tak, je to plánem, programem tak plánovaný, že - zvládnou to, nebyl problém.

BG: Nebyl to nikdy oříšek, vy jste se teďka s ní učila...

J: Vlastně ne. Ani ne. Ne. Na hodinách češtiny šli českou abecedu, že slovo po slovu učili psát, na chorvátštině zase paralelně s tím chorvatskou - a rozdíl poznaj jako jim to. Trošku ještě, než si zvyknou, na dlouhé é, tvrdé ý, kde je, kde nejní, to ještě je takový, to je jim trošku divné. Ale já myslím, že to by všem dělalo potíže, i českým dětem.

BG: Jako délka samohlásek dělává dětem potíže, protože v nespisovné češtině je to jiné.

J: To vím právě, že měla trochu ta mladší potíže s tím tvrdým y.

BG: A jak měla potíže? Jako s psáním nebo s vyslovováním?

J: Ne, s vyslovováním ne. Nechácala, kde je, kde třeba být, kde třeba ne. Možná to dokonce bylo i nějak špatně vysvětlené, nevím. Měli nějaký ten, jak se to říká, test no. Z češtiny jako. Víím, že ten byl dost špatnej. Ale potom ho učitelka opakovala.

BG: Vy se hned v první třídě učíte, kde je tvrdé, měkké i?

J: Ano. Jak to bylo? To bylo ještě v prvním pololetí, teď už si nemůžu vzpomenout, co všechno tam měli. Ne, nevím už. Víím, že jsem to s ní taky opakovala, taky učila, učitelka to pak taky, znova to psali, protože to poprvé to nebylo - nevím, nějaký nedorozumění, nikdo to nezvlád. Nějaký nedorozumění, asi tam špatně vysvětlené nebo něco.

BG: A co se třeba týče jako psaní, když se učí psát písmena, tak to je v chorvatštině i v češtině stejné, to se učí stejně?

J: To jsem si všimla, že nejní ani. Trošku jinačí je psaní českých a chorvátských slovíček. Česká slovíčka myslím se jako víc vážou, psaná. A chorvátská jsou víc taková rozdvojená jedno od druhého, ta malá slovíčka. Není to stejné.

BG: A oni se to učí najednou?

J: Ano, ano. Oni v češtině píšou českým způsobem a v chorvatštině chorvátským. Já nakonec nevím ani, jak - ta starší je třetáčka, jak vlastně to nakonec propojili. Teď, jak píše. Ani jsem moc na to - neuvažovala nad tím. Kam to odešlo nebo jaký maj ve škole pravidla, jak maj psát nebo - když píšou psacíma slovy. Opravdu nevím.

BG: A když píše ta malá v první třídě, tak se na to asi ještě dbá, že v té první třídě.

J: Jojo, musí jako přesně, tak jak se učí psát.

BG: Takový ten krasopis.

J: Ano, ano, víc. To víc jako vidím, že v češtině mají takový ten krasopis, v chorvatštině mají víc taková ta, povídám rozdvojená ta slovíčka malá, ne. Ale takže - pak záleží... Oni jim teď dovolují hodně, že vlastně že píšou, to co oni píšou, ty krátké větičky a to, dokonce to můžou napsat i velkejma slovy a tak jako ještě jim to moc... Ale jak uče slovo po slově, tak uče malá a i velké a, né.

BG: Za vás to bylo stejně?

J: A bylo to taky tak nějak. Taky tak to nějak bylo, myslím. Že učebnice byly už jiné, teď už jsou vlastně jiné, jsou novější, nejsou stejné, jak jsme my měli. Ale - už se nepamatuju. Taky jsme to tak nějak učili, ano. A pak skrz roky si každéj formoval nějaký ten svůj rukopis.

BG: Vy třeba teďka píšete stejně česky i chorvatsky, nebo máte dva různý styly...

J: Nene. Rukopis mám jeden, že jo, ať bych psala v češtině, nebo v chorvatštině, že jo. Člověk už teď ani moc nepíše rukama.

BG: Takže možná ta starší dcerka už k tomu taky dochází, že má jeden rukopis..

J: Asi si taky formuje svůj nějaký, ano. Oni to ve škole už potom - už jim to jako přepustí, ať si píšou, jak se každéj formuje.

BG: A můžu se zeptat, setkala jste se někdy s takovými klasickými problémy bilingvních rodin, jako třeba že děti začnou mluvit později, protože mají ty dva jazyky od malíčka...

J: Ne, to bych...

BG: nebo třeba že začnou se jim ty jazyky plést, že dělají věty složené z obou...

J: No, to se stávalo. Jenomže takové děti, které, no které nejsou ještě školou povinné, tak to vlastně není důležitý. A do té školy se to vykrytalizuje potom jako. Ale mají takové různé případy, ano. Pak nám to je vlastně sympatický, že jo. Když mluví česky a dá do toho - spíš se stává, když s nějakým děckem mluví chorvatsky, tak do toho vsazuje nějaká česká slovíčka. Vlastně to vypadne sympatický potom. Ale vono - ze začátku se to samozřejmě plete trochu. Ale to se všechno - povídám, pokud jim to netřeba, tak je nám to sympatické. Do té školy se to nějak vykrytalizovalo samo.

BG: Takže vlastně vás to nikdy nelekalo, spíš naopak.

nene, bylo nám to vlastně zajímavé, když tak se stalo něco, že změnili, zamíchali češtinu a chorvatštinu a tak.

BG: A třeba že by se styděli za ten jazyk, že by nechtěli mluvit na veřejnosti...

J: ne, ne, nějak takhle ty. Povídám, pokud byly malé děcka, tak takový děti s dětma myslím že se nemají čeho ani stydět. né, neměli s tím nikdy potíže tak jako. Ale jsme si ani z toho nic nedělali, žádný nějaký nepříjemnost že by to byla nebo něco.

BG: A nějaký problém s jazykama jste zaznamenala u nich, nebo vůbec ne? Prostě všechno jde krásně, přirozeně, žádný problémy jste necítla.

J: ne. Teď ve škole nemají ani - povídám, tady jsou české učitelé, takže oni je chápou, že jo, když je něco možná, nejni jak by mělo, tak je opraví a nikdo z toho nic nedělá. Protože i ty děti jsou takhle z podobných rodin...Dokonce se mi zdá teď, ta mladší dcerka v první třídě, je jí 10. Všichni jsou z takových rodin, znamená česky umí, česky mluvili od malička. A mají tam jednoho chlapce, rodiče se před 2-3 lety sem přestěhovali a on česky neumí. Tak ono vlastně - on má možná problém víc než co by oni měli. On se vlastně musí teď ty češtině učit, aby do té společnosti vpadl vůbec.

BG: A jak se k němu chovají děti?

J: Myslím, že dobře.

BG: Jako že se mu snaží pomáhat? Že ho učí?

J: To věřím, ano, že ho učej. Myslím, že on už teď dost mluví jako s něma. Myslím, že děti se brzo naučej jedny s druhýma, že. Spíš ty rodiče mi přijdou divný. Když jsme na rodičovské schůzi - a my všichni rozumíme a mluvíme česky, dokonce i s učitelkou, a kvůli němu se musí potom komunikovat chorvatsky jako.

BG: A jak se to řeší? Že se všechno řekne česky a pak se to překládá?

J: A ne. Mluvíme chorvatsky většinou.

BG: Kvůli němu?

J: A učitelka mluví pak chorvatsky. Samozřejmě. A myslím, že ten chlapec, že se on jako sežil s nima všema. Že ho berou normálně. Ale myslím, že je mu tíž možná než. Protože on vlastně mezi něma se musí něco naučit, co ty druhý vědí. A co, v takové je společnosti. Ono mu to dobře přijde.

BG: A nereptali tedy třeba někdy tady rodiče, že nemají na výběr v těch prvních třídách? Že i ty děti, který třeba i nejsou z českých rodin, že musí chodit...

J: A to je česká škola. Jestli chtějí chodit sem, tak se musí s tím smířit. A jediné - voni mají možnost ho vozit do chorvatské školy do Daruvaru.

BG: A stává se to, že z Končenic rodiče děti vozí?

J: Myslím, že ani ne. Jsou tady. Dokonce vlastně ta škola, ona má pobočky na Dioši a v Brestově. Třeba když by někdo chtěl, jenom tam když by dítě zapsal, tak by to dítě - tam se už mluví chorvatsky. Takže - ale. To vím právě, ináč ani nevím právě, jestli byl nějaký případ.

Ale za tohle chlapečka vím, že je ve třídě s mojí dcerou. A dali ho také, nedělají z toho žádný problém rodiče.

BG: A zvládá to, že. První třídu ukončil. A vy, když vaše děti přišly do školních, předškolních let, tak jste uvažovali vůbec -nebo jste si rovnou řekli, že půjdou sem do Končenic.

J: Ne, neuvažovali jsme vůbec o tom. Nám je to tady blízko, my bysme v žádném případě dítě nevozili do Daruvaru a vlastně neuvažovali jsme o tom, protože mluvíme česky. No tak co komplikovat. Třeba kdybysme byli v Daruvaru, tam mají rodiče možnost české a chorvatské školy výběr, že. Ale, věřím, že hodně jich teda jde. No všechny snad, který aspoň trochu česky mluvili nebo šli do české mateřské školy, tak jdou do české školy dál. I dokonce česká škola má trochu lepší reputaci než chorvatská v Daruvaru. Nějak ta chorvatská je - nevím. Kolik jsme slyšela od rodičů, jako nějak jim to tak utíká v Nadzoru. Že jako česká škola má lepší reputaci. Rodiče dokonce i z chorvatských rodin dávají děti do české školy.

BG: A vy jste dávali děti i do školky, nebo...

J: Tady v Končenicí ano šly. Protože jsem začala pracovat, když měla ta mladší tři roky, tak pak šla do školky. A to je taky česká školka, tam se taky mluví - vlastně ony vychovatelky na ně mluví česky i chorvátsky, tak je připravují trochu na tu, na všechno. Voni tam mají taky děti, který mluví víc chorvátsky, takže kombinují oba jazyky.

BG: A to je tak v pořádku podle Vás, že je to takový přirozený způsob, jak se to naučit.

J: Ano, určitě. Sem i tam trochu.

BG: Myslíte, že je ta školka důležitá před tou první třídou? Nebo že by mohly...

J: A je. Voni tam začínají něco učit, trochu nějaká slovíčka a to, ale to je víc tak jako ta předškolní generace potom s něma musí něco po plánu dělat. Ale ne ani kvůli tomu, víc kvůli té socializaci dětí. Že jsou ve společnosti druhých dětí, tak jestli se stydí, tak se v té společnosti možná víc otevrou světu a pak je jim lehčejší potom ve škole. Vím, že teď, když dcera začla chodit do první třídy, tak tam začala chodit jedna holčička, která nechodila do mateřské školy. Maminka doma byla s ní celou dobu doma i ze začátku, prvních pár měsíců, byla hódně jako zavřená do sebe. Než se s těmi dětmi trochu... Teď už, už vidím, že to dohnala, už je normální.

BG: A myslíte, že kdyby holky nechodily do školky, šly by až do 1. třídy, že by uměly česky i chorvatsky natolik dobře, aby tu třídu zvládaly?

J: Já věřím, že jsme my jim to už.... No stejně v tý školce oni naučily možná trochu víc, jo.

BG: Co naučily víc?

J: Jako tu chorvatštinu jim víc přiblížili možná. Ale zase bysme se my doma snažili víc třeba. Viděli jsme, že snad není potřeba, že mluví, že ví dostatečně, kolik potřebují vědět. Takže nebylo to...

BG: A sledovalo jste to jako trochu?

J: Ba, trochu áno. Dali jsme si pozor, viděli, kolik děti chápou chorvatsky. Ale, nu - vědí oni. Vidíme i podle televize, že jo. Jestli se dítě ptá, jestli něco nerozumí, tak mu to člověk vysvětlí. Tak jsme viděli, že vlastně dost toho chápou, že není problém v chorvatštině, že se s tím sežili, tak.

BG: A jak dlouho myslíte, že by děti měly chodit do český školy, aby to bylo dostatečný?

J: Dostatečný pro?

BG: No aby dostatečně uměli ten jazyk, dostatečně si ho třeba zafixovali tu znalost.

J: Bah, já myslím, že oni už teď dostatečně vědí, že to nemůžou zapomenout. Kvůli gramatice nebo to?

BG: Že kdyby třeba teďka přešli do chorvatský školy, třeba kdybyste se odstěhovali tady odsud, že by jim to stačilo, ta znalost?

J: Ja, možná ne dokonale aby věděli, ale zase kamkoli třeba bysme se odstěhovali, zase bysme se snažili sledovat - protože my máme možnost ve větších městách kurzy českého jazyka mít a tak. Takže kdyby chtěly, ať pokračují ještě dál.

BG: Takže byste chtěla, aby pokračovaly dál. Ale takhle třeba - vy jste zmiňovala hlavně ty první čtyři roky, jestli třeba by ty 4 roky stačily, nebo je lepší, když je to těch osm let.

J: Já bych radši, v každém případě, když by se stalo, že by to byla od 5. třídy chorvatská škola, tak určitě jít na nějaký český jazyk. Nebo ve škole jestli by byla možnost, nebo mimo školy. Ať si ho zdokonalí natolik, ať vědí trochu i tu gramatiku i psát dobře

BG: Takže do té osmé třídy byste ...

J: To určitě. To mě...A já...

BG: A třeba střední? Myslíte, že to je podstatný, aby měly dál češtinu?

J: Taky bych ráda. Tady v Daruvaru je česká gymnázia, jestli budou pokračovat v Daruvaru v češtině - vlastně střední školu, jestli budou pokračovat v Daruvaru, tak bych ráda, ať jdou dál ještě i tu českou gymnázii. Ať to - to teď bude vidět na nich. Ta starší projevuje hodně zájem o učitelské povolání a myslím to je tady u nás taková zajímavá kombinace i dobrá: Když by teda chtěla studovat nějaký ten učitelský směr, určitě bych ji vedla k tomu, ať si veme k tomu teda tu češtinu ještě. A potom by byla možnost i zapracovat se tady.

BG: Tady ty možnosti jsou větší s tou češtinou, samozřejmě.

J: Protože tady dost všude na všech školách, jsou český učitelé. Se hledaj. Čeština je jako předmět, tak se to - a zvláště s učitelským povoláním to výborně souladí potom. Takovýho něco. Já myslím proč, jestli už ho umí, není pak už problém vystudovat, že jo.

BG: Jako když už umí dobře mluvit, tak není problém potom...

J: Hm. Když má ty základy gramatiky nějaký vodsud', tak - je to škoda vlastně promeškat.

BG: A nereptají někdy holky, že mají víc hodin? Ony vlastně ještě nemůžou...

J: A ještě nejsou toho vědomy. A takhle jsem slyšela dokonce i od rodičů v Daruvaru, že říkají, jako mha, možná lepší ať jdou do chorvatský školy, tady mají navíc tu češtinu a tak. Ale myslím, že děti ani neví, co možná rodiče víc než děti. Děti mají svoji společnost a ta hodina, dvě, tři víc týdně, sem nebo tam, jim to možná tolik neznamena.

BG: Jo. Takže vy jako maminka byste rozhodně...

J: Já ne. Já určitě bych na to neto...

BG: ...nežehrala, že mají víc hodin. A co třeba příprava do český školy? Je to náročnější než kdyby chodily do standardní chorvatský?

J: Já myslím, že je to stejné. Samým tím, že oni vlastně tu češtinu znají, oni se na to nemusí připravovat.

BG: Hm. Tak zas mají tu chorvatštinu možná takovou méně...

J: Bah možná. Ale ne, ne, nevidím v tom nějaký rozdíl.

BG: Hm. Učíte se s nimi třeba teďka doma? Musej se učit?

J: Když potřebují, něco se zeptaj. Takhle když něco neví, nebo tak. Zvlášť ta starší, ona teď už se pokouší i něco psát, něco napsat i sama a tak. Tak ona se mi umí jako často hledat radu. Mamo, jak bych přesně napsala... Zvlášť třeba i v češtině, ne. Chtěla by. Protože u nás je ta čeština někdy taková trochu haťalácká, smíchaná. A ona když chce něco přesně spisovně, tak se mě na to zeptá. Je to tak dobrý, nebo jak by to mělo být?

BG: Jo, jako je to tak správně česky se ptá?

J: Jo, jo.

BG: Takže už i ty děti to teďka vnímají, že ta jejich čeština je nespisovná?

J: Ba, je je. Ony jsou si toho vědomy, taky. Protože vony to vidí ve knihách. Když něco čtou, kolik je to jako takový český, správně český, naproti jejich jazyku třeba. Třeba jazyková vyjadřování. Takže samy když pak se o něco pokoušej, tak někdy potřebujou možná trochu tu pomoc nebo radu. Tak stejně i učitelé ve škole, určitě pomáhají, vedou je na tu správnou češtinu, výslovnost.

BG: Hm. A v chorvatštině tohle asi nepotřebují, nebo... Chorvatštinu asi umí jenom tu spisovnou ?

J: No asi jo. To je tak všechno postejný víc. Chorvatština je chorvatština. Jak se píše, tak se mluví.

BG: Já tedy nevím, jestli má chorvatština nějaké dialekty...

J: No to je zase na nějakým jiným území třeba, kde mají... V Dalmácii třeba. To je třeba ten případ, Dalmácie, oni mají ty dialekty, dalmatinský, a jestli se učí spisovné chorvatštině, tak je v tom rozdíl. Tak to my asi máme v tý češtině tady. Ale u nás na našem území je tady chorvatština jako taková, jaká je spisovná. Tak se i mluví. Takže oni ten problém nemají.

BG: Takže oni vlastně jak mluví, tak ten jazyk potom i píšou.

J: I píšou. Takže s tím nemaj problém, ano. Spíš by ta čeština byla, trochu se odlišuje, ale - povídám, ještě tady v Končenicí je to dost dobré.

BG: Česky se mluví.

J: Jo. Ha jsou ty různé vesničky, kde chorvatština má možná už větší vliv. I ta asimilizace je víc znát. Těch jazyků trochu. A v Končenicí se ještě dost pěkně mluví.

BG: To je taková jako pěkná, čistá čeština, Tak jste to chtěla říct?

J: Ano. Třeba když tady děti z 7. tříd chodí pravidelně do Čech na výlety. Tak asi.

BG: To tady i v Daruvaru, že?

J: Jo. Takže vím, že jsme nikdy ani my, ani po nás děti - jako nemaj potíže tam se znají v Čechách. To, co potřebují.

BG: Nevrátíte se s pocitem, že jste se naučili nějakou špatnou češtinu, kterou nikdo nepoužívá, kromě vás, ale vrátíte se s pocitem, že vám všichni rozuměli.

J: Že se stejně můžou, ano. Dobře rozumějí. Všechno že chápou, přesně tak, jo.

BG: A že se tam domluvíte, že byste tam třeba mohli bejt.

J: Jo. Klidně. To by nebyl vůbec problém.

BG: Myslíte, že se ty děti tady ve škole naučí tedy česky mluvit, číst, psát, stejně dobře jako děti v České republice, nebo tam budou nějaké rozdíly?

J: Hm. Já myslím, že se dbá hodně na to, ať je to, z učitelské strany, ať je to přesný, čím víc přesný.

BG: Spisovný.

J: Spisovný ať je to. Akorát ten dialekt je v Čechách možná - jak my to říkáme, naglasa. Jako to se pozná, když je to český Čech, anebo cizinec Čech. Ve výslovnosti.

BG: Ve výslovnosti.

J: To se pozná jistě na nás tady. To nemůže být stejný nijak. Ale jinak...

BG: A když třeba píše ta holčička ve 3. třídě, když se rozhodne něco napsat česky, tak je to pro ni větší námaha, než to napsat chorvatsky?

J: Ani není. Já myslím, že je to stejný - skoro stejný. Já jsem si všimla teď, ona má strašně fantaziju bujnou, začíná si něco psát, nějak jsem si všimla, že jako víc nevím čím, si raději napíše něco v chorvatštině. Eště kolikrát říkám, napiš něco česky, vodnesu ti to, máme ten dětský časopis, ne, do Koutku dáme. A jojojojo, a zas podruhý na něco přijde, začne něco psát, a zase to napíše chorvatsky. Nebo nějakou hezkou básničku. A v chorvatštině ji napíše. A nevím jako, čím ji to táhne víc. Jestli to možná společnost má na ni takový vliv nebo proč. Přece mají tady taky besídky ve škole, které - větší část tý besídky je v češtině... Nevím, proč ji to víc táhne na tu chorvatštinu. Ale normálně jinak používá češtinu. Stejně vlastně mluvíme

česky. A jestli je možná lehčí v tý chorvatštině to napsat. Možná stejně rozdíl v tý spisovný češtině a v tý, kterou my mluvíme, a je to potom možná tíž se vyjádřit v tý češtině než v chorvatštině.

BG: Možná začíná víc přemýšlet v té chorvatštině, je jí to přirozenější.

J: Je jí to jako nějak jednodušší se vyjádřit v tý chorvatštině nebo možná musí v češtině víc rozmýšlet, ať je to správně, ať to není nějak napsané, ať se jí nesmějou potom že, ať je to správně česky - a je jí to možná tíž. Nebo proč nevím. Povídám ale já bych raděj, radši - vždycky jí, pořád jí říkám: napiš něco česky, já ti pomohu, jestli něco nevíš. No jo, napiš. A pak zase něco vodejde, za pár dní přijde, hele, já ti pročtu básničku - a ona je to básnička v chorvatštině. A no tak. #00:38:23-3#

BG: Rozumím. A co se týče pak nějakých těch mimoškolních aktivit, vy jste říkala, že besídky jsou v češtině...

J: Ale to ve škole chystaj. Ale mně ta starší dcera třeba chodí cvičit karate v Daruvaru a chodí do hudební školy v Daruvaru. Ale to jsou chorvatský školy. Ale vona v tom nemá potíž nijakou. Protože normálně mluví chorvatsky, píše chorvatsky, rozumí chorvatsky, takže... Paralelně vlastně. Žije jedním i druhým životem...

BG: A tady nějaké ty místní, jak jsou třeba dramatické kroužky ve škole nebo divadelní... **J:** A do toho ještě nejsou zapojeny. To většinou už taky ty vyšší třídy potom. Tady ty nižší třídy se účastní tý besídky s nějakými recitacemi nebo scénkou nějakou, tak tanečkem - nejsou do těch škol tolik zapojení. Ale určitě budou, zase je společnost popotáhne, že určitě budou pak dýl.

BG: A folklor, to je taky pro větší děti? Já jsem slyšela, že od třetí třídy chodily tancovat..

J: A taky ne. To je v rámci tý třídy jenom, jestli učitelka s něma něco udělá. Ale ten organizovaný nějaký folklor, to mají taky až pak. Od páté třídy až dál.

BG: Hm. A když teďka tady zpívaj ve škole, na tom prvním stupni, tak oni se učí český i chorvatský písničky, nebo jak to mají?

J: Já bych řekla, že dokonce víc český písničky. Že chorvatský ani ne. Protože jim přichází tady ty učitelé z Čech, jsou v Daruvaru a... právě ten Slávek Rusín, co byl dřív, on je připravoval i na dětský festival i česky s něma nacvičoval písničky. Takže víc jako se mi zdá že česky.

BG: Že zpívali hodně česky.

J: Víc česky zpívali.

BG: To záleží tedy hodně na učiteli.

J: Asi. No právě ty učitelky toho prvního stupně víc s něma komunikují, znamená to je i ten zpěv i všechno víc v češtině, já bych řekla.

BG: A na tom druhém stupni to je jak? To pak přechází víc jako...

J: Jako potom oni je, potom oni už víc jako zapojují do toho chorvatského způsobu existence, aby... To já věřím, že potom i na tý hudební výchově se dělává víc chorvatský, nebo paralelně jedno i druhý. Nebo takhle. Aby jim to zase... Třebas zase ale dá se ve škole, od pátý třídy mají sbor, no vlastně jo, tam se potom zpívají český i chorvatský písničky.

BG: Hm, hm. Protože on ten mode A znamená, že oni by měli mít všechno česky. Potom i tu chemii, fyziku...

J: Měli by vlastně. Ano. ale ...

BG: Ale v praxi se to myslím tak úplně neprovozuje.

J: Kvůli těm dětem, kvůli jejich dobru, aby zase dál se mohli lehce přizpůsobit, takže to nějak jde. Se snažíte jako míchat. Když já jsem chodila do školy, taky - do 5. třídy všechno bylo v češtině, to nám bylo samozřejmý, tak jsme mluvili i tak jsme učili ve škole. A potom od 5. třídy možná ještě 5., 6. ani ne, ale ten poslední ročník, 8., pak už hodně učitelé dbali na to i přednášeli nám v chorvatštině a nám to dokonce bylo i takový jako divný.

BG: Divný?

J: Nám se to moc nelíbilo. Raději bysme mluvili, tak jak jsme doteď si mluvili. Ale museli jsme, protože - právě já jsem neměla s tím potíže, ale byly děvčata z mojí generace, která potom na střední škole. Ony všechny uměly chorvatsky, ale neměly tu chorvatskou výslovnost. A pak to bylo takový, takový až trošku nepříjemný někdy. Pak přijdete do situace, do prostředí, kde všichni už mluví chorvatsky většinou. už pak ve Hrubečným, nebo v Bjelovaru, v Daruvaru. A pak je zase na vás ta čeština hodně cítit, tak je to takový trochu nepříjemný, možná.

BG: Já něco říkám, končí ten přízvuk?

J: V mojí generaci se to stávalo. Nevím, jak teď asi děti jsou na tom. Myslím, že už - dřív to bylo spíš možná víc konzervativnější že. Jako bylo to víc znát. Myslím, že teď už jsou děti víc, vlivem všeho, vlivem internetu, že už nemají takový potíže.

BG: Že už tu chorvatštinu slyší víc?

J: Ano.

BG: Mně to říkala i paní učitelka tady, co má 1. třídu, že jí to i na fakultě říkali.

J: Že se to zná. No vidíte. Vona je přesně taky tady z toho prostředí. Tak pak snad záleží, já nevím...

BG: Takže pro vás jako pro rodiče je to, řekněme dobrá varianta, že pak od té páté třídy se to trochu tlačí na tu chorvatštinu.

J: S tím se skládám, ano, s tím se skládám. Protože já ani...

BG: Že byste netrvala na tom, aby to bylo všechno česky.

J: A ne ne, netřebovalo by. Protože já myslím, že - alespoň ty děti tady z Končenic, které tak mluví doma, oni - já jsem přesvědčená, že tu češtinu nezapomenou, že jim to nemůže uškodit na češtinu a může jim to být dobré, ať teda tu chorvatštinu taky zvládnou dobře, ať nemají s tím zase pak potíže dýl. Já se s tím skládám úplně, že je to taková nejlepší varianta. Pokud jsou ještě takový malý, do té 4. třídy, tak ať teda mluví možná víc česky, je jim to přirozenější. Ale potom, když už jsou větší, tak myslím, že už netřeba je spára, třeba jim jednoho i druhého dávat. Protože to potřebují tady.

BG: A oni všichni zůstávají tady na střední školy? Nejsou případy, že by odcházely na střední školy do Čech.

J: Na střední ne, to ne. Až pak na vysokou. Je případů z Daruvaru hodně, že studovali v Čechách.

BG: Hm. Protože tam ani nejde o to, aby byl ten ekvivalent, aby děti mohly studovat po 8. třídy buď v ČR, nebo tady. O to vůbec nejde. Jde o to, aby mohly pokračovat v Chorvatsku všichni.

J: Jo.

BG: Protože tam třeba je stipendium pro střední školu, existuje.

J: To ani nevím. A to myslím - nevím, nevím případy, že by někdo šel na střední školu do Čech. Ale potom, když už se formují, když už ukončí tu střední školu, když už vědí, co chtějí, tak hodně dětí využije tu možnost, že si jdou studovat do Čech.

BG: A vy byste třeba ráda, kdyby uměly děti tu českou terminologii třeba v chemii, nebo vám stačí, že tu umí chorvatsky a tu češtinu mají na běžnou komunikaci?

J: Ono záleží, čím by se zabývali v životě. Jestli by to potřebovali. Jestli to nepotřebují, tak myslím, jak by jim to stačilo takhle.

BG: Hm. Když umí periodickou soustavu prvků v chorvatštině, tak to stačí.

J: Myslím, že jestli to není podstatné pro ni, tak myslím, že jí to stačí v chorvatštině, že se tím nemusí zatěžovat. Ale třeba nějaký učitelský směr, to je úplně v pořádku, kdo studuje v Čechách.

BG: A vy byste třeba chtěla, aby holky šly studovat do Čech?

J: A jestli by chtěly, tak bych neměla nic proti tomu. Jedině že potom existuje ten strach nějaký, že tam zůstanou. A je to dost daleko.

BG: Stává se to?

J: Právě moje šéfka má dceru, která studovala v Čechách a teď tam zůstala a je jí to takové - nemůže se s tím nějak smířit ještě pořad.

BG: Vdala se tam, nebo co?

J: Ještě ne, ale vidí, že za prací - našla si tam dobrou práci, teď si tam koupila byt v Praze... Vidí, že to je asi to. Takže jediné to, že potom se děti vzdalují a existuje malá možnost, že se zase vrátí všechno. Třeba povídám tady voni mají výbornou možnost zapracování. Takže v tom případě by, jestli chtějí, odejdou, a vždycky by bylo dobré, ať se vrátí. Ona taky by tu svou dceru, tak ráda, když by přišla zpátky, zvláště, když tam nemá rodinu ještě pořad nějakou. Že by tady měla možnost se zapracovat, bez problémů. Co teď? Ona se tam našla nějak v tom.

BG: Ale ono se to stává, i když jdou studovat do velkých měst tady v Chorvatsku, ne?

J: No taky, no. Zůstanou tam. Akorát že to není tak daleko. To se taky stává. Právě to spojení s tou češtinou je velká, jak bych to řekla, příležitost, že se nebo nadějí, že se vrátí. Protože tady v tomto prostředí mají velikou šanci s tím. Takže, možná to tak - jako matka víc. Ale co se

toho týká, právě bych ráda, aby nějak zůstaly v tym spojení s češtinou, ať si ho nějak vkomponujou do toho života, aby to využily možná na nějaký způsob potom.

BG: A bylo by to pro vás třeba finančně náročný, kdyby šly studovat do Čech?

J: A nevím, jak to je. Kolik se mluvilo, takže to moc ani větší výdej nejní. Záhřeb je drahej taky. Když tam jdou studovat děti, v Záhřebu, také to není laciné. Já když jsem dělala jako novinářka, tak jsem dělala rozhovor s jednou holkou, která studovala v Čechách, ale vrátila se pak do Daruvaru, teď je tady. A i s její maminkou jsem mluvila a ona jako říkala, že jim to je - no dobře, ona tam bydlela u známých, a co se týče jiných výdejů, že nejsou moc větší. Tu cestu jednou měsíčně možná co přišla domů. A zase i ten Záhřeb stojí, že tam když by platila byt, tak - jim to jako finančně nebylo. Teď zas záleží jak se kdo najde, možná.

BG: A vy tam máte příbuzný, nebo už ne, v Čechách?

J: Ani už ne. A máme, ale vzdálenější už. Vod nich bych už nehledala, myslím, pomoc, aby baš. To bysme raději dětem platili a jsou i ty stipendia různý, že jo a domovy taky.

BG: A vy jako se asi nestýkáte s těmi příbuznými, že byste jezdili pravidelně...

J: Né. Byli jsme tam možná 2x, 3x za život, u nich. Ale ne pravidelně. A zvlášť teď. Víc čas prochází, ty starší umíraj pomalu a ti mladší už jsou vzdálenější, takže míň a míň.

BG: A holky ještě nebyly v Čechách?

J: Hmmm... Ne, nebyly. Rozmejšlím. Teď jsem já byla. \ne, ne, ony nebyly. Já jsem, s manželem jsme byli, my jsme tady zapojený v tym spolku, v České besedě v Končenicích a manžel hraje - hrál, teď už nehraje, právě proto to i přestalo. Ale pokud hrál v dechovce, tak jsme byli - v tom jednom období jsme tak během pěti let asi třikrát byli v Čechách na zájezdách. Já jsem většinou šla s ním. A já jsem byla s rodiči jednou u příbuzných, jenomže ty už zemřeli teď, to byli starší lidi. A teď jsem byla jako v práci s povinnostma. Byla jsem s jedním zájezdem jako novinářka, jsem je doprovázela v Čechách. Ale rádi bychom. No ale ještě jsme to odkládali, protože byly malý. Nechtěli jsme je teď trampotit na nějakou velkou cestu. Až že by z toho moc možná nepamatovali. Pořád si říkáme, až trošku budou větší, tak určitě bysme si rádi odjeli do Čech párkrát. Taky ať se trochu seznáměj s tou kulturou a se vším.

BG: Jojo, ať taky vidí, že.

J: Jo. to bysme rádi.

BG: A jinak takhle do zahraničí cestujete s nimi?

J: Ani ne. Jenom k moři tady.

BG: To jezdíte každéj rok.

J: Každéj rok, ano.

BG: A to se holky asi těší, že?

J: Jó, to jo. To mají rády. Nikdy moc dlouho, tak na 10 dnů maximálně, ale trochu ať člověk odejde, to jo. Pak ony i se školou jezdí na výlety po Chorvátsku občas. Tak asi dvakrát do roka si jedou tak na výlety.

BG: To asi tady po okolí?

J: Do toho Zagorje a tak. Že víc jim přibližují nebo na terénní výuku ta 4. třída začíná chodit potom k moři. Škola tam má letovisko, tak potom je tam vodí na terénní výuku na pár dní. Teď tam jedni byli. Takže vodí je tak.

BG: A jak je to třeba s uznáváním tady toho vzdělávání v ČR? Třeba pro vás jako pro maminku, bylo by důležité, aby ČR uznávala to vysvědčení vaše, třeba tu maturitu...

J: Já ani nevím, jak to je.

BG: Nikdy jste se o to nezajímala?

J: Né, moc ani né. Jak se to - myslíte, oni to neuznávají?

BG: Já si myslím, že je potřeba aspoň nostrifikace.

J: Já se v tom taky nevyznám, nevím.

BG: Prostě že to je jako by vystudovali jakoukoliv školu v zahraničí a pak se to...

J: To já ani nevím.

BG: Vás prostě to ani nezajímá. Vaše děti chodí do školy v Chorvátsku a budou chodit v Chorvátsku. A když udělají maturitu tady na gymnáziu na český sekci, musí se nějak doučovat češtinu?

J: Nevím. Já jsem se o to nezajímala. Já jsem nestudovala, já mám jenom střední školu, tak jsem se s tím neseťkávala. A o nich - ještě to nerozmejším, vopravdu.

BG: Až to přijde, tak to budete řešit.

J: Záleží, kam se vůbec otočí, v kterém směru. Jestli jim to bude potřebovat, nebo nebude.

BG: Jako vy byste jim přála, aby studovaly, jak jsem pochopila, aby třeba studovaly VŠ, kdyby jim to šlo, kdyby na to měly...

J: No to jo, to bysme chtěli určitě. I k tomu je vedeme, pořád jim to jako říkáme. Že jo. Počítejte si s tím, že dnes opravdu je to zapotřebí mít tu školu vysokou nějakou. Tak ať si to děti zafixují, žé. Aby neřekly potom já mám dost školy, víc nechci dál. Stejně jsou šance větší, že jo, s tou vysokou školou. Teď to vede vlastně k tomu už. Někdy se mohlo pracovat se střední školou, a teď už míň a míň. Že jim to člověk taky přeje. Umožníme jim to určitě. Ale kam se otočí a jak to bude, o tom budem pak rozmýšlet.

BG: A já se ještě vrátím k té české škole. Jako specifika jsou jen v tom, že se učí česky, ale jinak je to jako v chorvatské škole, nebo i ta metodika je jiná, jakože se učí "počesky".

J: Já nejsem s tím moc ani seznámená. Myslím, že jako ani - se dodržují nějakých těch chorvatských pravidel ve škole a teď - nevím přesně, jak. Jako líbí se mi, jak se to - tady jsou české školy, kolik slyším takhle v okolí, české školy jsou nahlas jako dobré školy, jako dobří pedagogi. Většinou jsou rodiče všichni spokojení. A tak. Tak je to dobré.

BG: S tím, jací jsou pedagogové kvalitní.

J: I kvalitní, jako že se dbá na nějakou tu disciplínu, možná se mi dokonce zdá, že líp než v chorvatských školách. nevím. Nevím. Ale zdá se mi, že jsou ty děti takové, takové - á, děti jako děti, vlastně všude jsou různé.

BG: Jo. Ale že jsou tak jako víc vedené, lépe je znají ti učitelé...

J: Povídám i mezi lidmi vládne takový rozmyšlení, jako že jsou to dobré školy. Tedy to v Daruvaru. Tady v Končenicí teda není výběr, že jo, tady je ta jedna, jestli nechcete vozit dítě 10 km, tak není výběr, takže všichni jdou sem. Ale v Daruvaru třeba, kde je česká i chorvatská škola, tak jako povídám, ta česká škola jako opravdu takhle nahlas se jako dokonce lepší jako nějak. Nevím. Nějak ty děti jsou - jako míň problémů s nima i... nevím, jestli to záleží o čem.

BG: A kdybyste měla třeba nějak shrnout, co ta česká škola přináší navíc dětem, oproti standardní chorvatské škole.

J: Navíc? Ha. nevím.

BG: Tak co jim přináší.

J: Přináší jim ten samý jazyk, že si udržují, že mají jeden cizí jazyk navíc, že jó. Odmalička. Povídám, já se zakládám za české školy. Zdá se mi, vše v pořádku.

BG: je to jen ten jazyk navíc nebo i něco jiného?

J: Ba ne. Všeobecně jako nějak se mi zdá, že ten vztah k tý škole - nebo ne, já jsem se nesetkávala s chorvatskýma školama, takže nic moc nevím. Ale tak, kolik slyším od lidí, tak jsou v různým stavu i ty chorvatské školy. Myslím, že české školy - vlastně jo. České školy maj možná tu - větší jak bych řekla šanci, možná možnost trochu lepšího všeho, že dostávají trochu i tu pomoc z Čech. Stejně ne. To, co dostane chorvatská škola, má právo i ta česká škola a ještě trochu navíc dostávají pomoc z Čech. Takže všichni říkají, že jsou české školy dobře vybavené, teď už i počítačemi i vším možným. Že jsou opravdu na dobré úrovni. Takže to snad přináší potom i něco skrz ty děti, nějaký výsledek se vidí, že.

BG: Takže to plus je v tom, že mají odmalička jeden jazyk navíc, že mají vybavené školy...

J: Dobře vybavené školy, ano, které se drží v pořádku, jo a aji učitelé. Jsou mi v pořádku. Já se s učiteli takhle dost setkávám, my tam na práci tu a ...

BG: Takže máte dobrý pocit z učitelů, že jsou to příjemní lidé.

J: Ano, ano. Přesně. Nikdo mi není nějaký nesympatický.

BG: A kdyby ta čeština třeba měla zůstat jenom na rodině, kdyby česká škola tady nebyla a bylo by to jen na vás. Co ta škola jim vlastně dá oproti tomu, kdyby to bylo jenom na vás?

J: Co já vím. Možná by - teď nevím, jak by to bylo, možná by se ta čeština jim víc ztrácela, museli bysme na to možná víc dbát, víc jim času věnovat, aby se to udrželo. Anebo bysme to pustili k času a ono by se to potom víc vytrácelo. Takhle nějak člověk má z toho radost, když je slyší zpívat česky, když napíšíou občas tu nějakou českou básničku, když se zúčastní české literární soutěže a takových věcí. Jako je to - přináší to radost. My tady jako s tou češtinou víc žijeme. Takže všechno, co je vázaný s češtinou a s češtvím, tak nám přináší radost. Máme tu i ty dětské české festivaly, všude jsou pyšní, když dítě tam vystoupí, že jo. To se pak většinou zpívají české písničky a že jo.

BG: A je to i práce navíc, ta česká škola, pro vás jako pro rodiče nebo nemáte žádné starosti navíc?

J: Myslím, že ne. Prozatím ne. Myslím, že ani děti. Jestli i mají možná něco víc, než chorvatské děti, ale - oni to berou jako samozřejmost. Tak to je a oni toho možná nejsou vědomi. A my taky necítíme prozatím. Pokud jsou děti dobrý žáci, tak člověk to jako necítí, že. Nějaký potíže, nějaký obtíže nebo něco, ne.

BG: Dobře. Moc děkuju. A zeptám se: je něco, co byste vy sama chtěla říct, co jsem se já nezeptala?

J: Ba né. Nemám co tolik. Mně jako mně se tady život opravdu moc líbí, mám to ráda. Jsem ráda vlastně, že jsem se narodila tak jako. Že umím dva jazyky, že si dodržujeme to češství, teď mně dokonce i práce přivedla na to, že jsem hodně ve styku s tím, vědomá toho všeho od příkladu, jak to asi je.

BG: A změnilo to nějak váš postoj? Tím, že jste jako teď novinářka?

J: A jo. Změnilo. Můžu říct, že změnilo. Nějak si víc vážím toho češství teď. Dřív jsem to brala jako no tak, tak mluvíme, takový jsme, a teď nějak teprve si víc uvědomuji všeho toho i síly vůbec tý menšiny oproti možná v jinejch státech nebo tak. Začíná mi to víc a víc znamenat. Když si uvědomuji, jak stejně se to udrželo všechno i...

BG: Vy máte možná teď způsob srovnání, že?

J: Právě. S tou prací tak.

BG: Já jsem vás přerušila, vy jste chtěla něco říct.

J: Nenene. Takže samým tím jsem ráda, že i děti maj tu možnost i... Zdá se mi to úplně dobré, že se to tak složilo nějak.

BG: A má to budoucnost, myslíte? Vydrží to tady?

J: Ha, to nevím teď. Hledám na to, že... To tak zapojuje takový už dost velký kruh lidí, že jsou v tom teda zapojené školy, to - mohlo by to mít ještě nějakou budoucnost. Kolik dlouho nevím, ale - proč ne. Že i my, kteří jsme v tom, jako část toho i ty učitelé i - tak se snaží to udržet, samozřejmě. I kvůli sobě i...

BG: Je to snadné převést i teď v Chorvatsku.

J: Ano, se státem je dobrá spolupráce, povídám, Česko nám hodně pomáhá aji. Takže - lidi si budou toho dbát, tak by to mohlo ještě dlouho tak být.

BG: A je hodně takových rodičů jako vy, kteří uvažují podobným způsobem? Nevíte?

J: Ha nevím. To nevím, to nevím, protože teď je situace v Chorvatsku špatná, rodiče mají všechny svoje problémy nějaký, nevím, kolik si toho váží. Já jo - my jako rodina, opravdu vidím ty, kteří jsou doopravdy přímo v tom zapojení. Moji kolegové z práce všichni, my si toho opravdu vážíme. Já to vidím na všech. Já jsem to od nich vlastně viděla i všechno. I moc se mi líbí ta práce, hezky je mi tam dělat s nima. Voni všichni jsou takoví - všichni jsme takoví. A jak asi druhý lidi na to se dívají, nevím. To vám nemůžu přesně říct.

BG: A můžu se vás ještě zeptat, Jiřinko, kolik je vám let ?

J: 42.

BG: A vy jste vystudovala, jste říkala, jenom střední školu. Jakou?

J: Jenom střední. Jako matematickou. To bylo vlastně jako matematicko- -informatická, práce na počítačích vlastně. To bylo ještě v začátcích.

BG: A co jste dělala vlastně? Věnovala jste se tomu nějakou dobu?

J: Ani ne vlastně. Potom jsem dělala v bance, kde se víc jako ekonomka hledala, dokonce mi to trochu i chybělo. No a teď jsem jako - se střední školou jsem dělala jako novinářka, ale jenom jako zastupovala. Protože pro novináře třeba vysoká nebo vyšší škola. A nakonec mi tam našli práci jako pokladní. Vlastně. Ale je to - teď se všechno dělá na počítači hodně. Takže jsem já nějaký základy měla.

BG: Jo. Vy jste dělala novinářku nějakou dobu a teď jste jako účetní?

J: Teď jsem tam vzata jako - jak se to říká? No, na plný úvazek, ale to, to mohli jako vzít mě i se střední školou, to co mi mohli jako vlastně jediné nabídnout, že jo. Takže teď jsem tam jako pokladni, ale hodně maj ode mě, můžou se spolehnout, třeba když, třeba někdy chybí novinář někam odejít. Já jsem to dělala, já to umím, tak jim pomáhám v tom.

BG: A to vás baví, že?

J: Baví. Mně jedno i druhý. Tak jsem se v tom teď nějak našla. Jsem spokojená. Já říkám, takhle teď zůstat do penze, to bude výborný.

BG: V kolika se chodí do penze tady?

J: No, myslím, že v 60. Ještě pořád. Třebaže říkají, že se to bude měnit taky, ale...

BG: Takže ještě spousta let?

J: Tak, dobře. Ale jestli to bude takhle, tak to bude výborný.

BG: A můžu se zeptat : váš manžel, ten je...

J: On má 40, on je o dva roky mladší ode mně. A on je soukromník. On má auto mechanické a tak...Takže on dělá doma tady. Má dva zapracovaný a prozatím jako to není tak špatné.

BG: A má taky nějakou tu střední školu ?

J: Taky jenom. Potom si musel ukončit nějaký ten pátý stupeň, aby moh otevřít jako sám. Jak to říct, nevím. U nás se to říká jako majstrovský ten - musel dát nějakou tu zkoušku za mistra. Aby si moh otevřít soukromý. #01:03:15-9#

BG: Jako svoji autodílnu.

J: Hm. Ale jinak má taky jenom střední školu. Nejsme my ani jeden moc vzdělanej. Právě proto bysme chtěli, aby děti si aspoň něco v životě najdou lepšího. Třeba vlastně nám se to teď tak složilo, že to velice - jsme spokojeni i s tou. Tak jak se nám život otočil. Jestli to tak zůstane, tak dobrý.

BG: A je to tím, že ve vaší době jakoby ta univerzita, na VŠ se tolik neodcházelo jako teď.

J: Ne, teď, ano. Ba ne tolika. Možná byl vliv rodičů. Rozměšlení rodičů hodně tady převládlo. Moji rodiče byli, jak bych to řekla, obdělávali zemi, byli sedláci. Oni potom ani nijak neinzistovali na tom. Já když jsem dokončila střední školu, tak jsem jenom říkala, já nechci jít nikam do Záhřebu, z domova, mně je tak hezky doma. Já jsem byla taková trochu stydlavá a pro mě to opravdu byl problém odejít někam na byt a žít daleko od domova. Takže jsme jako - byla jsem výbornej žák a nijak mě to netáhlo dál. Pořád jsem si myslela, v té době to ještě bylo se střední školou nebyl problém ani za práci, ani nic. Ještě to fungovalo všechno dobře. Já jsem si jako pořád říkala, mně to stačí. Já když si najdu nějakou dobrou práci, mně to stačí.

BG: Jo. A rodiče jako dali tu možnost, ale nenutili vás

J: Ano, oni mně vůbec nenutili. Oni taky povídám jako sedláci, to moc neznamenal nějaký fakulty. Tak zůstalo na tom. Manžel měl horší zase situaci v rodině, jeho rodiče se rozvedli. Takže byl rád. Jeho zajímala ta mechanika, to má po otcí, otec taky dělal tak mechaniku, on se hodně, hodně naučil. Tak jako taky, zakončil tu mechanickou střední, to mu stačí, že, aby něco dělal. To, co má rád. Takže ho to na fakultu žádnou jinou netáhlo a tak jsme zůstali tak. Ty střední klasy nějaký.

BG: A vy se znáte ze školy s manželem, že? Vy jste tady museli chodit společně.

J: My jsme tady chodili do školy a do střední školy jsme chodili do Hrubečného Pole, takže jsme se znali tak.

BG: Je takových hodně manželství tady ve vesnici, že se takhle mezi sebou...

J: Jojo, je dost. Opravdu i hodně, dobře, teď se to i hodně míchá, ale někdy opravdu ti Češi se nějak drželi těch Čechů. Samo to v mládí tady, tady společnost. Tady všichni jsme byli, i Češi, my jsme mluvili česky, scházeli se, bavili se. Potom se už i ty páry pomaly tak skládaly, formovaly. Takže se to pořád tak drželo. No teď už samými tými odchody do větších měst, tak se to všechno pomaly míchá, ztrácí.

BG: A to začalo až tak v těch 90. letech?

J: To spíš. Víc potom.

BG: A čím to je?

J: A nevím jestli, jaktože. Nebo lidé začínali víc rozmejšlet, aby ty děti měly víc vzdělání a budoucnosti víc, nebo jestli byla možná lepší finanční situace vedla k tomu, nevím přesně, jak bych to řekla.

BG: A možná i rozpadem Jugoslaviie, ztratily se jistoty a lidé viděli, že už jim ta střední škola nestačí.

J: Snad. Každý pro ty děti chce to nelepší, že jo. A když byla možnost finanční, tak všichni dbali na to, ať ty děti jenom pěkně studujou. I teď o tom tak rozmejšlíme, ne?

BG: Určitě. Tak já vám moc děkuju.

J: Nemáte zač.

ANNEXE 4 : CORPUS DE DOCUMENTS RELATIFS AUX QUATRE INSTITUTIONS EDUCATIVES DE LA DIASPORA

Česká škola bez hranic, Paris

- BOUCHER-SLAVÍKOVÁ, Lucie, GRUNTOVÁ, Blanka, LOUBET DEL BAYLE, Zuzana, ŠTÁSTKOVÁ, Ludmila, 2010. *Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň.*
(texte curriculaire de base, approuvé par les spécialistes de Výzkumný ústav pedagogický /Institut de recherche en pédagogie/ de Prague en 2010)
- Articles publiés sur la page web de *Česká škola bez hranic* : www.csbh.cz, notamment :
Co je Česká škola bez hranic? /Qu'est-ce que l'Ecole tchèque sans frontières ?/ - auteur n'est pas mentionné
Více o bilingvismu / Savoir davantage sur le bilinguisme/ - auteur n'est pas mentionné
BOUCHER-SLAVÍKOVÁ, Lucie, 2013. Úvod do problematiky bilingvismu. /Introduction à la problématique du bilinguisme/.
- Interviews avec la directrice de l'Ecole tchèque sans frontières à Paris, Mme Lucie Slavíková-Boucher :
FIALKOVÁ, Martina, 2009. Lucie Slavíková-Boucher. Deset let s českou školou bez hranic. Listy Prahy 1, září 2014, p. 3. [5.4.2015]
JIRIČKA, Jan, 2013. *Novodobá buditelka přiměla stovky malých Čechů pilovat řeč předků.* IDnes, 11.8.2013. http://zpravy.idnes.cz/ceska-skola-bez-hranic-rozhovor-dn1-/domaci.aspx?c=A130805_114037_domaci_jj. [5.4.2015]
PERKNEROVÁ, Kateřina, 2012. *Lékařka: chceme, aby z českých dětí v zahraničí nevyrostli jen turisté.* Deník.cz, 15.11.2012. http://www.denik.cz/z_domova/lekarka-chceme-aby-z-ceskych-deti-v-zahranici-nevyrostli-jen-turiste-20121115.html. [5.4.2015]
HABITAT Bohemicus, 2012. *Čeština bez hranic. Naším hlavním cílem je schopnost používání aktivního jazyka.* Habitat Bohemicus, 29.7.2012. <http://habitatbohemicus.blogspot.cz/2012/07/nasim-hlavnim-cilem-je-schopnost.html> [5.4.2015]

Česká škola Jana Amose Komenského Daruvar, Česká škola Josefa Růžičky, Končevice

- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Hrvatski Sabor, 16.svibnja 2008.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb, srpanj 2010.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Klasa: 016-01/00-01/02. Zagreb, 11. svibnja 2000. NN 51/00, 56/00.
- Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb, 26.2. 2010.
- Statut Češke osnovne škole J.A.Komenskog / České základní školy J.A.Komenského, Daruvar. Školski odbor Češke osnovne škole J.A. Komenskog – České základní školy J. A. Komenského Daruvar, 29.12.2015. godine.
- Statut Češke osnovne škole Josipa Ružičke Končanica / České základní školy Josefa Růžičky Končevice. Školski odbor Češke osnovne škole Josipa Ružičke Končanica – České základní školy Josefa Růžičky Končevice, 29. prosinca 2015. godine.
- Školski kurikulum za školsku godinu 2015./2016. Republika Hrvatska, Županija Bjelovarsko-bilogorska. Češka osnovna škola Josipa Ružičke Končanica – Česká základní škola Josefa Růžičky Končevice. U Končanici, 30. rujna 2015.
- Školski kurikulum. Školski odbor Češke osnovne škole Jana Amosa Komenskog – České základní školy J.A. Komenského Daruvar, 29. 09. 2015. godine.
- Articles de presse :
LALIĆOVA, Lenka, 2007. *Čeština na školách v Chorvatsku*. Krajane.net. 18.09.2007. Accessible en ligne: <http://krajane.net/articleDetail.view?id=1076>. /Interview avec Jitka Stanja-Brdar, conseillère pédagogique de l'enseignement minoritaire tchèque./
STANJA-BRDAR, Jitka, 2007. *Učebnice budou v češtině*. In Jednota. Daruvar: Jednota, 2007, č. 35, roč. 62.
- Rapports des enseignants délégués:
Hodnotící zpráva 2010 – 2011, Daruvar a okolí. Rusín Vladislav.
Závěrečná zpráva 2011 – 2012, Daruvar. Rusín Vladislav, Krous Jindřich, Krejčí Jiří.

Český osvětový klub Mateřídouška Novorossiysk (Kirillovka)

- Projet de fondation d'un club – lettre de B. Gruntova envoyée aux parents de l'Ecole du dimanche de Kirillovka. Janvier 2006. Nos archives personnelles.
- Klub Mateřídouška: program akcí na rok 2006 / calendrier des activités pour 2006/. Janvier 2006. Nos archives personnelles.
- Rapports des enseignants délégués:
 - Závěrečná zpráva, 2005-06, Rusko, Novorossiysk, Gruntová Blanka.
 - Závěrečná zpráva, 2006-07, Rusko, Novorossiysk, Gruntová Blanka.
 - Závěrečná zpráva, 2008-09, Rusko, Novorossiysk, Horn Martin.
 - Závěrečná zpráva, 2009-10, Rusko, Novorossiysk, Havlíček Marek.
 - Závěrečná zpráva, 2010-11, Rusko, Novorossiysk, Havlíček Marek.
 - Závěrečná zpráva, 2011-12, Rusko, Novorossiysk, Havlíček Marek.
- Interview avec Irina Tretyakova, présidente de *Český osvětový klub Mateřídouška*:
Na svoji českou národnost jsem byla vždy hrdá. In *Žďárský deník*, 9.5.2016, autor: redakce. Accessible en ligne: http://zdarsky.denik.cz/zpravy_region/na-svoji-ceskou-narodnost-jsem-byla-vzdy-hrda-20160509.html.

ANNEXE 5 : Tableau récapitulatif des entretiens enregistrés auprès des acteurs de l'enseignement dans la diaspora

L'interlocuteur	Entretien enregistré en	Lieu
Lucie Slavíková-Boucher, directrice de Česká škola bez hranic	Janvier 2010	Domicile de Lucie
Irina Tretiakova, présidente de l'association Český osvětový klub Mateřídouška Novorossiysk	Décembre 2010	Domicile d'Irina
Tina Varat, adjoint du directeur de Česká škola Josefa Růžičky Končenic	Juin 2012	Česká škola Josefa Růžičky Končenic
Marie Válková, adjoint du directeur de Česká škola Jana Amose Komenského, Daruvar	Juin 2012	Česká škola Jana Amose Komenského, Daruvar
Jaromír Vrabec, directeur de Česká škola Josefa Růžičky Končenic	Juin 2012	Česká škola Josefa Růžičky Končenic
Jitka Stanja-Brdar, conseillère pédagogique pour l'enseignement minoritaire tchèque en Croatie	Juin 2012	Bureau de Mme Stanja-Brdar à Daruvar
Željka Zadro, enseignante à l'école maternelle tchèque Česká mateřská škola Ferdy mravence, Daruvar	Juin 2012	Česká mateřská škola Ferdy mravence, Daruvar
Enseignante du 1 ^{er} cycle (classes I – IV), Končenic (modèle A)	Juin 2012	Česká škola Josefa Růžičky Končenic
Enseignante du 1 ^{er} cycle (classes I – IV), Brestov (modèle C)	Juin 2012	Česká škola Josefa Růžičky Končenic, établissement scolaire de Brestov
Enseignante de chimie, Česká škola Josefa Růžičky Končenic	Juin 2012	Česká škola Josefa Růžičky Končenic
Tomáš Grulich, président du Comité permanent pour les compatriotes vivant à l'étranger du Sénat	Août 2014	Sénat du Parlement de la République tchèque, Prague
Zdeněk Lyčka, directeur général des Centres tchèques	Août 2014	Centre tchèque de Prague

ANNEXE 6 : Transcription de l'entretien avec Jitka Stanja-Brdar, conseillère pédagogique de l'enseignement minoritaire tchèque en Croatie

BG: Vy posledních 5 let fungujete jako poradce?

JSB: Od roku 2006.

BG: Předtím to nikdo nedělal?

JSB: Předtím to bylo do roku 1994. To vždycky byla jako půlka pracovního místa, jmenuje se to poradce a dozorce pro školy, které na výuku českého jazyka v Chorvatsku, je to při ministerstvu školství.

BG: A kdo vás jmenuje? To ministerstvo školství?

JSB: Ministerstvo školství.

BG: A co je vaším úkolem, co je náplní vaší práce?

JSB: Tak jako to jsem nikdy nedostala, ale cítím to vlastně jako koordinovat nějak tu výuku, starat se o ty místa, během těch posledních 6 let, co to dělám, jsem asi na desítku míst otevřela výuku češtiny modelem C, vlastně s Jednotou se domlouvám ohledně učebnic, takže vlastně ty učebnice koordinuju, udělali jsme osnovy pro český jazyk, pro další předměty, které mají jako právo mít rozšířené osnovy o menšinová fakta, takže takhle to nějak děláme. A k tomu jsem si přidala ještě další, třeba literární soutěže, zájezdy učitelů do Čech a takový. Vo takový věci se starám. Všechno, co je spojený nějakým způsobem ve školství.

BG: Hm. Takže vy mně určitě řeknete, kolik těch škol teda existuje v Chorvatsku.

Já si to musím, musím si to najít.

BG: Pokud já vím, podle A modelu jsou jenom dvě?

JSB: Tři. Na jednu se zapomíná, protože to Ivanovo Selo, to je při chorvatské škole. A tam je veškerá výuka taky jen v češtině.

BG: Až do 8. třídy?

JSB: Jo. Je to tak. Já vám tady ty tabulky když tak pošlu mailem, ať to máte taky.

BG: To by bylo výborný.

JSB: Takže máme dvě školky, kde se učí česky, ale musí tam být těch 20% chorvatsky, aby ty děti měly i to chorvatské zázemí. Takže říkadla v chorvatštině se musí taky probírat.

BG: To je dáno zákonem? 20% ...

JSB: Toho chorvatského tam musí být. Ve školkách.

BG: Aha. To mně paní učitelky říkaly, že to není dáno.

JSB: Je, je to tam. Potom máme školu Komenského, to je naše ta nosná škola v Daruvaru, ale tím, že je v Daruvaru, že je ve městě, taky ty děti jsou vlastně z dost asimilovaných rodin. Takže ta úroveň češtiny v Daruvaru, i když jsme škola velká, je nižší než úroveň češtiny dětí v Končenicích. Tam je to česká vesnice, manželství tam jsou většinou česko-česká, takže tam děti normálně mluví česky. Kdežto tady u nás bych řekla tak asi 1/3 mluví doma česky, 1/3 že mluví s jedním z rodičů doma česky a ta poslední třetina že vlastně by mluvila česky s babičkou nebo s dědou, pokud je mají. Takže asi taková je teď situace v daruvarské škole. V Končenicích je to jinačí.

BG: A vy třeba, když se tak zeptám, máte třeba nějaký statistický oficiální přehled o tom, proč třeba ty rodiče ty děti do českých škol umisťují, pokud už se česky doma nemluví?

JSB: Statisticky... Ne. Já myslím, že to dělají vlastně vždycky z tradice. Že pokud jeden z rodičů sem chodil, tak sem to dítě dávají, i když třeba doma česky nemluvěj. Že i když jim třeba ten jazyk český nezůstal na nějaké úrovni, aby s ním mohli každodenně bez problémů komunikovat, že ta chorvatština je pro ně snazší, tak přeci jenom z té kultury české, která přece jenom je pro ně pořád ta důležitější než ta chorvatská, tak z toho důvodu sem ty český děti dávaj. Protože že jo folklor jim místy bude bližší českéj než chorvatskéj, protože třeba tančili v tom českém folkloru, když byli mladí.

BG: A většinou ti partneři chorvatští nejsou proti?

JSB: Nebývají. Buď ti chorvatští partneři nejsou proti, nebo potom tady jsou častá menšinová manželství. Myslím, že výborně fungují česko-srbská manželství nebo takhle, když jsou oba - nebo česko-italská manželství, když jsou oba manželé z menšin. A že potom ta druhá menšina, která třeba nemá školství, v italském nebo srbském jazyce, tak přeci jenom radši daj do té české školy. Takže potom máme základní školu Končeničky Josefa Růžičky, tam je dětí méně, ale zato se tam učí česky sil - líp ty děti prostě uměj. A máme tam model B v té páté třídě, protože tam byly jenom dvě holčičky, a jinak by nám to - buď by byly v chorvatské třídě a vůbec by se česky neučily nebo takhle mají aspoň tu češtinu normálně a k tomu by měly mít 4 předměty. Tak. A potom je tu to Ivanovo Selo, kde máme docela málo dětí, je tam 8 dětí v malotřídce. Ale ta vesnice je česká, takže ty děti tam - i když jsou taky dost ze smíšených manželství - ale ta čeština je tam živá v tom Ivanově Sele. Takže to je ten model A, to znamená veškerá výuka v češtině s tím, že daruvarská škola se rozhodla osmé třídy, aby potom ty děti ve střední škole mohly třeba matematiku sledovat líp, tak ta matematika nebo tyhle předměty jsou potom v osmé třídě v chorvatštině, kvůli zápisu na tu střední školu. Aby tu střední školu líp prostě chápali. Aby ta terminologie nebyla česká.

BG: A je to teda tak, že v té 5., 6. a 7. se opravdu učí matematika výhradně česky, nebo je to tam dvoujazyčné?

JSB: Je to kombinované, samozřejmě, protože ty děti musí ovládat obojí termíny. Ale učitel s nimi mluví česky. Stoprocentně. Dává jim chorvatské termíny, třeba nepoužívá tak složité české věty nebo složité české formulace, mohou si vybrat - mají učebnice české i chorvatské. Takže třeba děti se rozhodnou, že se ve škole bude učit česky, protože tam je učitel, který jim poradí, a doma se budou učit chorvatsky, protože rodiče česky neumí. Takže jako můžou si dokonce vybrat, ze kterých chtějí učebnic, a oboje mají k dispozici. Ale v té osmé už to je potom jenom v chorvatské.

BG: A funguje to všude stejně, jako že jsem viděla třeba v Končenicích, že se toleruje těm dětem třeba u tabule, když používají chorvatské výrazy?

JSB: Samozřejmě, samozřejmě.

Stejně tak zadání prověrek bývá v chorvatštině i v těch nižších ročnících ?

JSB: To jsem neviděla a nemělo by to být. To by se mělo ohlídat.

BG: Já se jenom ptám, protože třeba - já se ptám, jestli to tak funguje nebo ne. Protože pro ty studenty, žáky je to někdy jednodušší.

JSB: Rozhodně je to jednodušší. Ale když se někdo rozhodne dát dítě do české školy, tak jako jistě souhlasí s tím, že to pro to dítě nebude jednodušší, ale že ho - že se ho budem snažit naučit česky co nejlíp, že jo.

BG: Takže jako v osmé třídě se tohle už toleruje, ale v těch nižších třídách...

JSB: By to být nemělo. Samozřejmě, vždycky se musí přistoupit individuálně. Jestli někdo dal já nevím dítě do naší školy z důvodu, že u nás jsou učebnice jenom se půjčují a tím pádem jsou mnohem levnější, tak samozřejmě že budem tolerovat tomu dítěti, že na nás bude mluvit v podstatě hůř česky nebo půl -půl, že jo.

BG: Ale podle toho, co je, by se předměty měly vyučovat v češtině a v podstatě i písemné práce z matematiky by měly psát v češtině?

JSB: Mělo by to tak být.

BG: A ze zeměpisu by to měli psát česky, zadání by měli mít česky a až v osmé třídě, potom by se převedl ten chorvatský model.

JSB: Ano. To není chorvatský model, takhle se prostě - tak se škola rozhodla, že to bude dělat. Takže kromě toho máme ten model B, takže to jsou ty Končenicice v té páté třídě, ty dvě žačky. A máme gymnázium podle modelu B. To znamená, že ta čeština je stejně důležitá jako chorvatština, jsou tam 4 hodiny češtiny, probírají se - v podstatě ty osnovy jsou odpovídající ne gymnaziálním osnovám, ale středoškolským osnovám v České republice. Asi tak nějak se

dělá, i podle těch učebnic se učí, ty učebnice jsme si přivezli z Čech. Takže ta čeština tam je 4 hodiny, můžou z ní maturovat, maturitní otázky jsou připraveny. Ale protože by to byl čtvrtý předmět, z kterého budou maturovat, žádný jiný předmět se jim neubere, ani cizí jazyk, ani chorvatština, ani matematika, a nikdo jim ty body nedá za tu češtinu, tak se ještě žádný dítě nerozhodlo, že bude maturovat z té češtiny. Ale stát nám to umožňuje, testy jsou připravené, takže jako kdyby někdo chtěl třeba si tu češtinu zlepšit a učit se k tý maturitě, tak by mohl. A tam je potom - česky by měly být dějiny umění, dějepis, zeměpis a dějiny hudby. Ale na ty dějiny hudby nemáme odborníka, takže ty jsou chorvatské. Ostatní je v češtině. A zase ty osnovy - dějepis, zeměpis, výtvarné, hudební - mohou být rozšířené, by měly být rozšířené o těch dejme tomu 10% českých reálií, to znamená českých týkajících se menšiny i...

BG: Jo, to jako znamená, že v tom dějepise, zeměpise nebo dějinách umění je víc hodin, nebo se ty reálie navíc musí stihnout?

JSB: Ne. Musí se to stihnout za tu dobu, přesně tak. Není to lehký pro toho učitele, připravit ty děti dobře tu chorvatskou látku a ještě k tomu přidat i něco českýho. Ale dělá se to, normálně to učitelé dělají, stíhají to, tak jako... A zase ty osnovy, to rozšíření, muselo projít to prostě schválením ministerstva. A teď vlastně doděláváme dodatky do učebnic. Takže k těm učebnicím chorvatským, které máme přeložené do češtiny, ty dodatky vlastně vytiskneme a zase se z toho děti budou moct učit.

BG: Aha. Takže vy jste jenom přeložili - vlastně ty učebnice jsou úplně stejné jako chorvatské.

Musí být úplně stejné kvůli zase právům.

BG: Kvůli programu?

JSB: Ne kvůli programu, kvůli právům. Že ten autor dává svoje práva na tu učebnici a nechce tam změny.

BG: Jo. To znamená, že to co je navíc, ta látka česká, ta tam vlastně není.

JSB: Ta tam vlastně není a tu teprve teď děláme.

BG: Ta se chystá jako dodatek ?

JSB: Jako dodatek, přesně tak. Takže to je ten model B. A teď máme model C. Od loňska máme i školku, která má výuku modelu C, protože to je v Mezuračí, to je česká vesnice, a kde se vlastně potom ty děti připravují na výuku, a potom máme Dežanovec, kde máme hodně dětí, protože ne tím, že ta vesnice je teď česká, kdysi česká byla, kdysi tam byla česká malotřídka, ale je to tím, že tam vlastně ta škola má jakousi politiku, že dítě, když je na češtině, tak je ve výuce a nezlobí. Takže, takže - je to tak, situace je taková. Oni se učí dvě hodiny česky, ale užitek tam z toho není moc velký. Doufám, že se to jednou, až učitelka

odejde do důchodu, nějak změní. K tomu Dežanovci patří Trojeglava, to je jejich malotřídka, kde je zase česká vesnice. A ta čeština je tam mnohem užitečnější. Tam je ta čeština zase model C, ale docela pěkná. Potom je to Hrubečné Pole, tam znamená to bude - to jsou děti ze Zdenců, z české vesnice, kde mají model C, taky tam byla malotřídka kdysi, ale už není, asi před 20 lety už není. Z Ivanova Sela tam přijdou děti a hrubečnopolské děti. Znamená kdo z toho okolí je v Hrubečném Poli se vystěhoval do městečka za práci, tak ten potom dává od první třídy do té, na ten model C prostě. Ke škole Končenic patří Dioš a Brestov, tam jste byla. Takže tam je zase - ten Brestov je takový zvláštní, že tam lidi mluví česky, čeština je tam živá, ale ten model C si nechávají, i když vědomosti by měli i na ten model A. Už několikrát jsme tam zkoušeli ten model A dávat, ale nedaří se to. Protože - tam byl prostě špatný učitel a prostě všichni se ho báli a teď ti žáci toho učitele se už neopovází dát na češtinu svoje děti. Bohužel. Jedna osoba to tam jako, řekla bych, zpackala, ale třeba se nám podaří příští rok aspoň ten model B tam jako nějak zorganizovat. Tak. Nový je Syrač, to je chorvatská vesnice, za Daruvarem, ale protože tam je taky dost pracovních míst, tak se tam několik rodin vystěhovalo, třeba z Dolan právě, takže tam chodí děti na výuku modelem C a Šibovec. Což je česká vesnice, nebo žijí tam čeština, ta čeština tam je docela živá, ale zase je tam problém v tom, že děti - nižší třídy v té malotřídce mají češtinu modelem C a do vyšších tříd většinou jdou do chorvatské školy. Protože to je malotřídka chorvatské školy, takže málokdo se rozhodne jít potom k nám, do Daruvaru, do Komenského. A stejně tak je to v těch Horních Střežanech. Dolní Střežany jsou malotřídka daruvarské školy Komenského a všichni jdou do Daruvaru. A Horní Střežany, taky se tam docela mluví česky, ale mají jenom model C a tu a tam, třeba za 3 generace jedno nebo dvě děti, jdou potom k nám do školy do Komenského, i když jsou z českých rodin. Ale zase je to asimilovaný, takže nechtěj od svých kamarádů, je to pochopitelný, je to lidský samozřejmě. Takže to je okolí Daruvaru. Potom je kolem Sísku, kolem Mezurače. Mezurač byla taková největší vesnice, kde se mluvilo česky. Tak tam je to potom Mezurč, Lipovlany a v Jazniku, kde je malá vesnička, kde už jsou spíš jako staří, tak tam jsme měli výuku v selech, ve škole, ale nefungovalo to, takže nechodí na tu - bohužel ten Jazvenik výuku češtiny nemá žádnou. I když je to česká vesnice. Ale je to tím, že škola není ve vesnici, je někde jinde a tam už je to zase problém, zůstat dýl, když autobusy už odjedou a nějak se vracet zpátky. A prostě tak to je. Potom máme v okolí Kaptola. Kaptol a Běliševce. To je u Požechy. Tam Kaptol taky mělo českou malotřídku, prozatím tam chodí a teď nám tam zůstal model C, asi takových 20 dětí. A Běliševce, to se nám podařilo nedávno zorganizovat, ten zas nikdy vlastně výuku češtiny neměl a za posledních 5 let má výuku modelem C. Ne v té vesnici, protože tam škola není, ale v kostele v té vesnici a patří to k

vedlejší škole, takže učitel to vždycky za nějakou dobu dojde zapsat známky. V Lipiku - Lipik je zase, lidi tam jdou za prací, takže tam máme několik českých rodin, takže tam je dejme tomu 9 dětí letos, taky nevím, jak to tam bude do budoucna. Nedávno jsme to otevřeli, prozatím to jazkžtakž na těch 9 dětí funguje, ale jestli bude míň peněz a ministerstvo bude přísnější, tak nám to zavřou, že jo. Třeba na 5 dětí by nám to už možná nepovolili. Potom nová je Virovitice. Tam se hodně stěhují lidé právě z Ivanova Sela a z Hrubečného pole. Takže tam máme i na základní škole během posledních 5 nebo 6 let výuku češtiny a odloňska je tam i na střední škole výuka modelem C. Záhřeb. Záhřeb má velice starou českou doplňovací školu, která vlastně vždycky byla v Českém domě. A podařilo se nám během posledních 5 leti tu výuku vlastně dát do systému chorvatského školství. Takže vlastně ty děti tam dojíždějí v sobotu, asi z desíti různých základních škol, a ten učitel tam teda učí, jedna škola si to teda vzala k sobě, a ten učitel potom posílá takové vysvědčení do těch všech škol, kde to zapíšu. Takže ty děti vlastně budou mít nějaký užitek z toho, že na tu češtinu chodí, nějaký doklad, že chodili, a od loňska tam máme i střední školu se nám podařilo.

BG: Takže to je vlastně taky jako modelem C?

JSB: Všechno model C. O čem mluvím poslední, to je model C. Gymnázium byl model B, od té doby je to model C. Bjelovar, taky tam rodiny jezdí za prací, takže tam jsme otevřeli model C taky, ale tam zase tím že to je v jedné škole ze 4 a ta česká obec je někde jinde, tak vlastně jako by to byly paralelně dva proudy. Jedni lidi jsou ve škole a kolem školy a jiní lidé jsou v české obci. Takže v té české obci bych řekla jsou důchodci, kteří si chtějí ještě promluvit česky a škola vlastně není na tu obec dost napojená, podle mého názoru. A tam, kde mám dobrou spolupráci mezi obcí nebo českou besedou, jenom v tom Bjelovaru je to obec, jinak je to beseda, kde je dobrá spolupráce besedy a školy, tak to funguje nejlíp, že jo. Takže ale, ale funguje to, jsem spokojená, děti se učí. Ale málo je tam z českých rodin, většinou to jsou bjelovarské děti, které se chtějí naučit ještě další evropský jazyk. Takže tam je dejme tomu tak 1/3 z těch českých rodin a zbytek je vlastně chorvatské, výborné děti, které se chtějí učit. No a je taky Rijeka, asi za poslední 4 roky. Ale Rijeka je moc velká. Takže nám tam chodí vlastně málo dětí, jenom 6 dětí, i když je tam těch rodin možná víc, ale tím, že by museli dojíždět večer někam, tak je jich málo. Ale prozatím to tam funguje, uvidíme dál. A podobně na tom je Sisa, kde máme 6 dětí, tam by měly vlastně jezdit potom děti z Jazveniku a tak, no ale - taky je to. Jakmile je to takové velké město a měly by děti chodit do jiné školy, než na jakou jsou zvyklí, přes celé město cestovat, tak samozřejmě dítě, které má 8 let, buď se o ně někdo postará, samo jistě nebude jezdit takhle přes celé město. Takže není divu, že to je tak jak to prostě je. No a v poslední době děláme ten model C na středních školách, takže máme

asi za minulý tři roky na střední škole v Daruvaru dvě skupiny modelu C, to znamená těch 13 dětí tam je a střední škola to má i pro technickou školu. Takže vlastně každý dítě, který pokračuje dál, na střední škole, buď jde na gymnázium, kde je čeština modelem B, nebo jde do střední a technické školy v Daruvaru, kde může potom pokračovat ty dvě hodiny češtiny týdně. To je dobře. Stejně tak je to v Hrubečném Poli a ve Virovitice. Takže Hrubečné Pole máme za poslední dva roky 7 dětí, Virovitice od loňska 12 dětí, kamkoliv na tu střední školu chtějí jít, můžou se dál učit česky, pokud chtějí. Nechtějí všichni, ale kdo chce, může, že jo.

Takže to znamená, že osmou třídou to nekončí, všichni mají možnost pokračovat ještě až

JSB: Nevím kam by museli jít na střední školu, aby potom nemohli, že jo. Aji tam by se nám to nejspíš podařilo otevřít, protože ministerstvo teď je dost jako nakloněno právě tomu modelu C a i lidi jako mají o ten model C zájem. Že jo. Jsou to dvě nebo tři hodiny, není to tak jako zatěžující, takže jako je o to zájem. A k tomu Záhřebu říkám, že i ta střední škola teď je teda v Záhřebu taky modelem C. Takže to jsou ty novinky z poslední doby.

BG: A ten model C znamená, jak jste řekla, dvě nebo tři hodiny...

JSB: Brestov má dokonce 4 hodiny. Takže Brestov má tolik hodin, kolik by měl normálně, kdyby to byl model A, ale přeci jenom chtějí ten model C, nevím proč.

BG: Rozumím. Takže minimum jsou dvě hodiny, ale může to být i víc.

JSB: Tak 4. Třeba jiné menšiny, třeba srbská menšina, která k tomu má i náboženství, protože jo, chtějí k tomu pravoslavné náboženství, tak ti mají třeba 5 hodin. Je to myšleno jako jazyk, literatura, dějiny, zeměpis, výtvarný, hudební umění a náboženství na těch plných 5 hodin. A my to potom využíváme ty 2 nebo 3. Podle toho kde jak ti rodiče chtějí.

BG: Vy jste říkala výběrová výuka, to znamená, že ti žáci to nemají povinně?

JSB: To nazývají vlastně špatně. Ono je to, mělo by to být povinně volitelná. Takže když si to zvolí, tak už to mají potom povinný celejch těch osm let, stejně tak jako třeba náboženství. Nemusejí si ho vybrat, můžou v tu dobu sedět v knihovně nebo dělat něco jinýho, ale pokud se rozhodnou, tak potom už těch 8 let už by to měli dělat.

BG: Takže ne celý školní rok a pak si to rozmyslet.

JSB: Ne. nemělo by to tak být. Většinou to tak ani není.

BG: Já jsem to na těch malotřídkách tak slyšela, že letos chodí do češtiny, ale příští rok už nebude, nebo takhle...

JSB: Nevím na kterejch.

BG: Asi v Dioši nebo v Brestově, to si teď nejsem jistá.

JSB: To možná tím, že to je čtvrták, v Brestově, modelem C, a potom nechce do Končenic přejít na model A, kde je všechno v češtině, tak radši půjde do chorvatský třídy.

BG: Tohle chápu. Já jsem to ale slyšela určitě u menšího dítěte, jako asi teď chodí, ale příští rok už nebude, protože rodiče nechtějí.

JSB: Tak nějaký zdůvodnění asi mají.

BG: Ale mělo by to tedy správně být na celých osm let?

JSB: Ano, mělo by to tak být. Samozřejmě, výjimky jsou, ale mělo by to být, Většinou to tak věřím je. Že buď někdo chce nebo nechce.

BG: A oni potom tu známku dostávají na vysvědčení, je to prostě normální známka?

JSB: Normální známka. Je tam napsáno český jazyk, model C a je to tak. Kdežto tady jsou ta vysvědčení prostě dvojjazyčná, Daruvar má dvojjazyčná, tu jsem právě nějaký změny dělala. Kdepak to mám. - Dobrý den. To je předsedkyně školní rady Svazu Čechů. - Tak. Takže takhle by mělo vypadat vysvědčení. Všechno je vlastně dvojjazyčný. Vidíte ty chyby, třeba tady je tečka, tady to neskladovali a tak.

BG: Hm, hm. A k čemu to slouží to vysvědčení, že je dvojjazyčný? Protože ČR to bez nostrifikace neuznává, tady ty vysvědčení.

JSB: A to by ani nikdo nechtěl, jako, k čemu by to bylo někomu?

BG: A to že je dvojjazyčný má tu výhodu potom v čem, tady v Chorvatsku? Jenom že je vidět, že to byla česká škola nebo, nebo...

BG: A já nevím jako. Když máme tu možnost, proč ji nevyužít, že jo. To jako člověk se líp cítí, když tady tím jazykem, kterým mluví, a když víme všichni, že když to dítě známkuju, tak má výbornou, tak proč by mu tam stálo otlíčno.

BG: Takže oni jsou zvyklí i dostávat ty známky takhle jako během roku, jako to je výborně, to je chvalitebně?

JSB: U nás je velmi dobrý. Takže výborný, velmi dobrý, dobrý a dostatečný. A to není během. Jako viděla jste pedagogickou dokumentaci v Končenicích? Viděla?

BG: Já myslím, že moc ne. Asi.

JSB: Takže jako normálně jsou třídní knihy, který jsou úplně český, a jako samozřejmě, bylo by to divný, kdyby učitelé mluvili spolu česky a jako máme tam potřebu doplnit to tam česky. Poprvé navštěvuje pátou třídu a že je výborný žák - a teď najednou nemůžeš tam napsat to výborný, musíš tam napsat otlíčan, že jo. A všechno je vlastně - mluvíš s ním česky, ví, že to dostane v češtině, že bude výbornej nebo velmi dobrej, a najednou mu tam napíšeš prostě jiný slovo. Tak jako že jo - jako užitek asi z toho není, ale dobrej pocit je.

BG: Jako protože ono to vysvědčení se pak jako ukazuje vlastně jenom tady v Chorvatsku. Jsem tak pochopila od těch rodičů, že vlastně ukazují to tady na těch středních školách...

JSB: Jo, na přijímačky na střední školy a prostě jako.

BG: Že jako Česká republika to prostě jako vůbec...

JSB: Ale to nemá nic společného s Českou republikou. Kdyby dítě se, dejme tomu, hypoteticky, kdyby se dítě přestěhovalo do Čech, tak tam přinese vysvědčení takový nebo nějaký jiný, tam si to zase nejspíš daj přeložit nějakým soudním tlumočnickem a - a pokračuje dál ve škole. Takže jako nikdo po Český republice ani nechce, aby to uznávala, to je pro nás, pro menšinu, že jo.

BG: Jako že pro vás pro menšinu je to takový jako zadostiučinění že to tam je v těch dvou jazycích, tak jako ta škola celá funguje, tak jako i to vysvědčení, ta dokumentace veškerá je prostě v těch dvou jazycích?

JSB: Ono třeba to není jenom pro českou menšinu. To je pro Italy, pro Srby, kteří třeba potom - víc jako ta fluktuace je větší, mezi Srbskem tamhle v Podunají a Srbskem, tímhle. Nebo mezi Italy a Istrií. Asi častěji se stěhují a tak, takže jako tam to možná má nějaký větší smysl. Ale když nám to dali, tak jsme to brali, že jo. Stejně tak jako ty učebnice. Ony ty učebnice spíš bych řekla, že jsou přešlý, že ty děti to nemají tak rády, protože to je těžký, že jo. Lehčí bylo sklouznout do té chorvatštiny a občas tam říct nějaký český slovo, takhle jako musej víc přemejšlet, ale proč, že jo?

BG: Ale když vám to nabídli...

JSB: Přesně tak. A když vím, že to tu asimilaci nějakým způsobem oddálí, tak udělám všechno pro to, aby ty děti byly nucený mluvit česky.

BG: Hm, hm. Takže to je vlastně iniciativa vašeho ministerstva školství, tady to všechno. To je nabídka, která se dala všem menšinám.

JSB: A my jim můžem přijmout nebo nepřijmout, využít nebo nevyužít.

BG: Já jsem se vás chtěla zeptat, zda existuje někde na internetu ke stáhnutí ten předpis, to co ministerstvo tady nabízí těm menšinám.

JSB: Jakej předpis? Vono toho je hodně. To bude v různých zákonech. To bude v zákonu o učebnicích - to bude na webových stránkách o tom, jak ty modely fungují, to je jako vždycky...

BG: Protože u nás třeba je školský zákon a v tom školským zákoně je několik paragrafů, které se věnují menšinovému školství.

JSB: Tak to bude i tady. Ale bude to jako - budou to různé zákony. Jo. Takže asi tohleto. Ustavny zákon o právech nacionálních menšin. To by možná mohlo být, to co hledáte. Zákon o použití jazyka a písma národnostních menšin v Chorvatsku. Zákon o výchově a vzdělávání na jazyce a písmu národnostních menšin. Někaký tyhlety a tohle je o volbě poslanců do sněmu. Tak to jsou ty zákony. A tohleto jsou standardy. Standardy vlastně říkají, jak mají

vypadat učebny, takže ty standardy tam taky zmiňují o žácích, takže tady je třeba napsáno, že daný je určitý fond hodin, kolik smějí mít děti během jednoho týdne, ale že pokud se žáci rozhodnou jít na výuku jazyka a písma národnostních menšin, mohou mít větší fond hodin ještě, než je zákonem povoleno. že jako aby se to do toho vešlo. Nebo tady jsou ty modely vesvětleny, A, B a C. A kromě toho máme teda ještě další semináře, letní a zimní školy a podobně, což taky organizujeme a využíváme toho. Takže letní školy jsou pro sedmáky v Český republice každý rok a podobně.

BG: To je jednou za tu školní docházku je ta letní škola?

JSB: Ano. Ono je to spíš zájezd, ale říkáme tomu letní škola, aby se to vešlo tady do tohletoho. A organizuje to Svaz Čechů, já a předsedkyně školní rady Svazu Čechů a tak.

BG: A kdo to vlastně rozhoduje za tu českou menšinu?

JSB: Konkrétně co?

BG: Vy si jako nastudujete zákony a pak přijdete - třeba to dvojjazyčné vysvědčení...

JSB: Nenene, oni nám to nabídli. Oni nám ho nabídli, že ho můžeme mít, a tak jsme si ho udělali.

BG: Když říkáte nám, taky myslíte jakoby?

JSB: Menšině. Celkově menšině.

BG: A na koho se ministerstvo obrací? Na Vás?

JSB: Na mně. Ministerstvo se obrací na mně a paralelně na Svaz Čechů. Takže Svaz Čechů je jakoby menšinová organizace, s kterou já samozřejmě spolupracuju, která mě jakoby zadává, co mám dělat, ale v podstatě si to zadávám sama.

JSB: A vy si s nimi společně sednete a rozhodnete, jestli...

JSB: Jestli to chceme nebo nechceme. A Svaz Čechů má zase rady, který organizují práci toho svazu, a jedna z nich je ta školní. Lída je předsedkyně školní rady, takže měly bychom to dělat v podstatě všechno spolu. Ale většinou to dělá poradkyně.

BG: A stejně tak to je s těmi učebnicemi, ne?

JSB: Učebnice zase máme přes Jednotu, spolupracuju s Jednotou, která je vydává. Tam oni mají redaktora učebnic a zase já to koordinuju jako nabídka školám a jestli to školy budou chtít a nebudou chtít a takhle.

BG: Zase jako ministerstvo se na vás obrátilo s nabídkou že můžete dostat...

JSB: Ano. A já to přnáším Jednotě a Svazu a učitelům.

BG: A ještě se zeptám: vy jste říkala, že u té školky platí zákon, že tam musí být 20% chorvatsky. Platí nějaký podobnej zákon pro školy, že tam musí být nějaký procento v chorvatštině?

JSB: No chorvatština je tam v chorvatštině.

BG: To je asi těch 20%, jo?

JSB: Asi jo. A vlastně - tady nejde o to, tady jde o to, že se probírají většinou ty chorvatské dějiny a jenom se tam doplní ty české dějiny. Tady je to zase naopak.

BG: Jako že tady je ta látka nebo ten obsah těch znalostí musí odpovídat ...

JSB: Absolutně chorvatským, plus smí být doplněno těmi dodatky z českých - třeba český písničky se budou probírat nebo v 8. třídě opera se bude probírat třeba na Prodaný nevěstě a ne na něčem chorvatským a takhle.

Ale jako předpis o jazyku tam už žádnej jinej není. Jako byl v té školce...

JSB: Je předpis o jazyku. Česká škola je česky.

BG: Plus je tam chorvatský jazyk v chorvatštině.

JSB: To je základní předpis té školy. Proto je ta škola organizována, proto ta škola existuje, že jo.

BG: Jojojo. Jak jste řekla těch 20%, tak já přemýšlím, jestli...

JSB: Nenene. To je v té mateřské školce - tím že ta mateřská školka nemá to podle hodin, tak to udělali takhle podle procent, že jo.

BG: Ale- to že se teda učí v 8. třídě chorvatsky tady, to je...

JSB: To je rozhodnutím školy. To není rozhodnutí z ministerstva, to je rozhodnutím školy. Usnesení nějak učitelské rady a Rady rodičů nebo tak nějak.

BG: Aby vlastně vyšli vstříc potřebám těch žáků?

JSB: Jo, to asi bude víc vědět učitelka školy, kdybyste s ní mluvila.

BG: A v Končenicích tohle usnesení nemají?

JSB: To nevím. Ale myslím že jo, že by to tak mělo být taky. Já myslím, že jako dost školy opisují od sebe.

BG: Že spolupracují, že jo?

JSB: (smích) Nebo jako že by to mělo bejt všude přibližně stejný.

BG: Hm. A když vy to vidíte takhle z toho nadhledu, všechny ty modely, i ten model C, jaký máte pocit, že jsou trendy ve vývoji toho českého školství?

JSB: Hm. Takže stagnace toho modelu A, stagnace počtu dětí v modelu A, rozhodně. Protože že jo dětí v Chorvatsku hodně ubývá,

BG: Obecně?

JSB: Obecně. I v těch chorvatských školách mají úplně stejné problémy jako my. Takže jestli si udržíme stejný počet nebo malinko klesající počet, tak jsme dobrý, že jo. Tak to znamená, že nám dětí neubývá. A větší zájem o ten model C. Že třeba budou další nějaké osady, obce,

kteře se rozhodnou, že tam bude dejme tomu 5 dětí, kteře by chtěly chodit a budou chodit, takže tam zorganizujeme ten model C, že jo. Takže jak to bylo přibližně stejný počet A a C, tak teď ten C nám vzrůstá, já mám nějaký prezentace tady o tom, jak jsem to dělala, tak ty prezentace vám potom můžu dát. Tak model C nám vzrůstá. Potom se objevil ten model i na středních školách, takže ten nám ještě bude teď se dál objevovat možná i někde jinde. Takže ten model C se tam bude takhle rozevírat jakoby.

BG: A není to jakoby že by ten model C vzrůstal na úkor modelu A, ale je to...

JSB: Neřekla bych. Protože tam, kde je model A, tak tam není model C, že jo. Takže to nemůže být.

BG: Takže jako jsou to dvě různý...

JSB: My si na to dáváme pozor, například. Protože ta Končeniće třeba, ten případ znáte, že tam je česká třída a chorvatská třída. Oni by tam chtěli ten model C a žádají ten model C, ale mně školní rada Svazu Čechů, když se sejdeme, říkám, co říkáte na model C v tom, ne, nepovolíme ho tam, protože chceme, aby tam ty děti chodily na model A, protože řeknou - na modelu A není sympatická učitelka češtiny, budeme chodit na model C radši. A to nechceme třeba dovolit. Takže jako takhle se tomu vyhýbáme. A myslím, že o ten model C je zájem tím vlastně, že počet těch smíšených manželství je víc, takže žejo. Musí být i větší počet lidí, kteří tou češtinou jsou nějakým způsobem že jo - dotčení. Takže to bude víc a víc toho modelu C. Takže jako není zájem o to, aby se třeba v těch školách otevíraly modely A?

JSB: Ne. Protože na tý úrovni český už málokdo tady mluví.

BG: Ale ten vzrůstající zájem o češtinu se projevuje tím, že se otevírají modely C v nových školách, ve kterých předtím nebyly?

JSB: Přesně tak. A hodně se na tom podepsalo to, že za mých dob, menšina měla 5 stipendií na studium v České republice. Takže každá generace vlastně dala 5 dětí, dejme tomu, že jestli naše gymnázium má 10-12 dětí, tak 5 z nich šlo studovat do Čech. Neříkám, že se všichni vrátili. Ale někteří se vrátili, jako například já. A to už v poslední době nemáme. Takže vlastně dítě už nemá proč se učit česky tak dobře. Jo? Když jsem věděla, že půjdu na fakultu do Čech, tak jsem si na tu češtinu dávala pozor, že jo a učila jsem vyjmenovaná slova bez problémů, abych si tam neudělala ostudu. Ale teď, když děti vědí, že nebudou studovat v Čechách, protože něco takového není, že tam třeba pojedou na semestr nebo na dva, aby si zdokonalili to, co studují v Záhřebu nebo jinde, tak už i to vlastně zmenšuje zájem o tu úroveň češtiny.

BG: To je vlastně paradox, ne? Já jsem si myslela, že v dnešní době, kdy je to cestování snazší...

JSB: Ale o menšiny je zájem menší. Teď ta stipendia dostala filozofická fakulta v Záhřebu, nebo nějak tak to vlastně bylo, že jo. Takže oni si je využili pro své studenty Chorvaty, co studují češtinu. A třeba nikdy už potom česky mluvit nebudou, že jo. Protože - že jo, není pro ně práce. Takže - a menšina bez těch stipendií zůstala. Takže jsou mezi náma tací jako třeba dcera ředitelky Svazu, která si udělala přijímačky v Čechách a studuje v Čechách. Ale není to jako menšinová studentka, je prostě - dostala se, dostala se tam.

BG: A pro ty menšiny - to jsou vlastně semestrální pobyty?

JSB: Jo, semestrální pobyty. Je to dobrý jako v tom, že se potom víc lidí vrací. Jo, že třeba jsou tam semestr, dva a už zůstanou v Chorvatsku, samozřejmě. Kdežto - zvlášť po válce, když tady byla, tak se jako hodně lidí nevrátilo zase z těch Čech. Ale zase - menšina tím, bych řekla, trochu trpí.

BG: Takže těch 5 míst, které byly pro menšiny, tak se teďka dává fakultě a už se...

JSB: Neberte mě stoprocentně, ale jednu dobu to tak prostě bylo. Že nevyužila menšina, ale bylo to celé Chorvatsko a využili to většinou studenti fakult.

BG: Takže vy jste vlastně o tuto možnost přišli.

JSB: A Slováci to ještě pořád dávaj. Jo, jak se Československo rozešlo, Slováci ještě pořád dostávají jako menšina právo studia na Slovensku.

BG: A pro většinu rodičů je jako studium jejich dětí v ČR drahé, kdyby to měli platit sami?

JSB: To jistě. A zase bojí se, že jim tam zůstanou děti tak daleko, že jo. Tak jako... A tady je práce málo, zvlášť tady kolem Daruvaru, že jo, jsme takový jako zavřený a špatně propojený se zbytkem Chorvatska, takže jako málo se asi budou vracet.

BG: A máte tedy třeba problém s učiteli, když jsme to tak nakousli?

JSB: Mám. Velký. Takže mi třeba učí češtinu studentky, který skončily, Chorvatky, které se česky učily 5 let na fakultě. A tím, že jsou profesorky češtiny, tak mají právo se kdekoliv hlásit. nejsou z menšiny, neumí česky tak dobře, nerozeznávají třeba, třeba h a ch, ale tím, že mají papír, že jsou teda profesorky češtiny, tak mají právo kdekoliv učit a potom je to slabý. Ale to jenom mezi námi, že jo. Nebudem to říkat kolem.

BG: Takže ten problém řešíte. A i s učiteli odborných předmětů ten problém řešíte, najít dostatečně fundovaný lidi, kteří umí dobře česky?

JSB: Jasně, jasně. A potom bereme, aby netrpěla odbornost, protože chceme, aby naše děti měly - že jo, protože jakmile to bude slabší z nějakého předmětu, tak k nám nedají ty rodiče děti, aby nebyli slabší, ty děti, že jo, tak jdeme radši na tu odbornost a tu češtinu dáváme stranou, bohužel. Tak to je. Potom já mám třeba hodiny s těma, minule to byla teba biologie, chemie, takže já mám potom hodiny češtiny s tou učitelkou a probíráme třeba látku 5., 6.

třídy, ale je to málo platný, když ona nepřemejšlí česky. A teď si už do Čech nikdy nepojede na semestr nebo na dva, protože už má fakultu hotovou, že jo. Kde by ji napadlo, že jednou bude pracovat v menšinový škole?

BG: Hm, hm. A je na to nějaký řešení?

JSB: Není. Žít s tím. Pomáhat jí co nejvíc, dávat jí jako dobrý pocit, aby na to nezanevřela nějakým způsobem, a...

BG: A vy tedy pro učitele, kteří již vystudovali, jsou hotoví učitelé, vy pro ně nemáte žádnou možnost., jak je dál vzdělávat v češtině?

JSB: Máme, máme. To je ta Dobruška, jenomže to potom musí někdo obětovat měsíc svých prázdnin, aby byl v Dobrušce. Nebo potom měsíc v září na metodiku výuky českého jazyka. Ale co je bioložce metodika výuky českého jazyka, že jo? A v tý Dobrušce - ona zase mluví docela dobře. Ona mluví takovou naší sousedskou češtinou, takže... Tam bude vynikat, že jo.

BG: Ale tu průpravu jakoby v tom předmětu nedostane.

JSB: Nedostane, přesně tak.

BG: A jako spolupráce s českými školami jako třeba že by jezdila někde na náslech nebo tak? To je u nás na 3 týdny. O jarních prázdninách jezdíme vždycky na týden do Čech, o tom asi víte. Seminář učitelů je v Čechách. Takže to si nás vždycky nějaká škola veme a tam si nás rozdělí, přesně podle aprobací. A tam jako vlastně komunikujeme o tom svém předmětu, o problémech, který máme a tak. Ale zase, že jo, co to je, ty 4 dny.

BG: No, to je hrozně málo, no.

JSB: Jako o ty semináře je zájem, třeba z těch 80, 85 učitelů, co učí, na těch českých školách, kdekoliv, jakýmkoliv modelem, tak těch 30 každoročně jezdí. 35, někdy i 40. Takže zájem o to je, ale.. Pomáhá to, ale ne zas, aby to někomu, kdo se nikdy česky neučil, zase tu češtinu takhle zvedlo.

BG: A většina z těch učitelů jsou lidi, kteří u vás chodili na český školy?

JSB: Ano. Chodili na český školy, mají český gymnázium a potom studovali a třeba 8 let nemluvili, že jo. Nebo 7 let nemluvili a potom se vrátí do menšiny a teď jako musí si to osvěžit, musí si to obnovit.

BG: A jaké to se spolupráci s ČR a českými učiteli, kteří sem přijíždějí? Ta jejich úloha je jaká?

JSB: Ty jsme si rozdělili na jazyky. Takže vlastně oni třeba s odborným předmětem, třeba s biologií, chemií v podstatě nekomunikují, jenom takhle ve sborovně. Že jo. Oni pomáhají u nás při češtině, ve školkách, na modelu C, na gymnáziu a takhle. A te je jenom půlka jejich

pracovní doby. Zbytek dělají na rádiu, jako do rádia přílohy, pomáhají Jednotě, pomáhají besedám.

BG: A v tom školství to je jako vysloveně na tu jazykovou výuku ?

JSB: Jazykovou, literaturu. Jo. To je český jazyk a literatura.

BG: Proč jste se takhle rozhodli? Jako že tam to potřebujete nejvíc?

JSB: Jasně, jasně.

BG: Víc než byste třeba potřebovali v odborných předmětech?

JSB: Oni jsou to vždycky češtináři nebo první stupeň. Takže jako nebudu ho dávat do biologie, když na hodinu týdně v biologii to moc neznamená. I když teď třeba ten učitel je geograf, češtinář a geograf, tak nám třeba dělal přednášku pro zeměpis na gymnáziu. Takže ono se to jako občas se to jako střetne. Ale...

BG: Cíleně to tak není. Že byste třeba řekli ČR, my bychom potřebovali chemii - fyziku.

JSB: No to bysme ani - možná bysme někoho dostali, ale zase...

BG: Možná byste to nevyužili dostatečně.

JSB: Přesně tak. Takto bysme museli buď si někoho sehnat a dát mu tady tu práci, ale potom zase někdo jinej náš nebude mít tady práci, že jo.

BG: Rozumím. Takže jako takováhle... A jak vlastně funguje ten učitel z ČR? Ona tady jako nahrazuje toho učitele při výuce nebo mu nějak pomáhá s tím, nebo...

JSB: Pomáhá. Jak si kdo pomůže. Jak si kdo zažádá. Takže třeba model A si řekne "tohle a tohle bych potřebovala odučit, nevím si s tím rady", tak ten učitel to prostě odučí podle sebe a ty tam sedíš a díváš se, jak to dělá. Třeba ve školce pomáhají třeba s písničkama nebo s divadélky. Na gymnáziu třeba učí - třeba jsou problémy se soudobou českou literaturou, kterou my dost neznáme, takže tam třeba tohleto dělaj. V tom modelu C prostě učí už to, co který učitel by chtěl nebo co vidí, že tej úrovni češtiny je dobrý. Obvykle je to ta moderní terminologie, samozřejmě, třeba teď jsou učitelé mírně orientovaní na tvořivou dramaturgii, tak to je zase dobrý, že se my něco naučíme. A tak, no.

BG: Který máte teda největší problémy v tom menšinovém školství? Vy jste říkala, že je problém najít učitele.

JSB: Přesně tak. To bych řekla, že je největší problém. Najít učitele.

BG: Najít kvalifikované učitele, kteří umí dostatečně dobře česky?

JSB: Hm.

BG: Co ještě vás asi tak trápí?

JSB: Málo času. Já to dělám jenom jako napůl, protože napůl učím ve škole Komenského.

BG: Vy učíte češtinu, že?

JSB: Ano.

BG: Takže aspoň máte ten kontakt...

JSB: Mám. Bez toho bych - nabízeli mi to jako plný pracovní místo, ale nechtěla jsem.

BG: Je to potřeba, že?

JSB: Nechtěla bych jako od dětí odejít. Pak už to nějak ztrácí smysl, že jo. Prostě to co se tady vyčerpám, tak tam zase nabiju energii a jedeme dál.

BG: A co teda myslíte, že naopak funguje výborně tady v tom Chorvatsku?

JSB: Ten celej systém. Že jsme vešli do toho systému. Že to vlastně funguje. Že to není - jak například ti učitelé, kteří mají zkušenosti z jiných států, že třeba museli někam přijet a ty děti si sehnat. Ne. Tady ty děti - přesně se ví, kdo se kde chce učit česky. Tak my jim jen toho učitele dodáme, buď našeho nebo potom pomocného toho českýho učitele a funguje to, že jo. Je to systém. Je to zažitý.

BG: Jo. A když jste třeba teďka říkala, že jste otevřeli nové třídy, nové modely C, je to tak, že Vy objíždíte ty vesnice a nabízíte...

JSB: Jo, je to přesně tak. Rodičům to říkám, na rodičovských schůzích to domluvím, na ministerstvu to prosadím, sepišu formuláře, ředitel podepíše formuláře, čekáme a přijde to. A seženu tam učitele (smích)

BG: Takže vy to tady tak propagujete? Vy se musíte snažit aktivně to propagovat, není to tak, že by vám tu třeba zvonily telefony a lidi říkali, paní, my...

JSB: Máme strašnej zájem o češtinu? (smích) Ne, tak to není. jako někdy mám třeba dobrou spolupráci s tím předsedou Český besedy někde, a potom tam jdeme spolu. A někde to dělám sama. A někde tam třeba ani Česká beseda není, jako v Sirači, například. Takže tam to bylo prostě na mě, jak to udělám a jak to domluvím.

BG: A jak to vytipováváte?

JSB: Jako - cítím to. Jako někde se o něčem, jako je to cítit. Když víte, že někde se - třeba nějaká folklorní skupina že je a tam, že se neučej česky. Přemýšlím o tom a přijdu na to, kde asi by to dál mohlo být. Někdy se mi to třeba nepodaří. Taková Prekopa, kde se mi bohužel nedaří už několik let. Dřív jsme tam hodně jezdili i s předsedou Český besedy, tancujou tam, folklor tam maj. Měli tam českou základní školu ještě před válkou, ale prostě lidi se odtamtud rozešli, Češi se přestěhovali do města, do Pakrace a najednou tam nemůžu sehnat víc než 3 děti. Na 3 děti mi to schválení nedaj.

BG: Jo, kolik je vlastně minimum tady?

JSB: Hm, když to má dobrou perspektivu, tak dejme tomu 4-5 dětí. Když to má perspektivu, že další rok budou další 2 a potom další 2 a další a další. Ale když jsou to 3 děti a nic víc, tak to už ne.

BG: A na model A, kolik je minimum ve třídě?

JSB: To už je dáno normálně pedagogickejma standardama. Protože model A je vlastně škola, na kterou platí stejný standardy jako na chorvatskou. Takže jako tady se nemůže...

BG: Aha. Protože mně Tina myslím říkala, že jako otevrou třídu s menším počtem dětí, než by otevřely chorvatskou.

JSB: A to by bylo - to platí možná na gymnáziu. Protože zase ta perspektiva je a ta kontinuita tam musí bejt udržená. Tam jo. Ale v Končenicích, kdyby byla chorvatská škola, na stejný počet by dostali i tu tu. Třeba ten model B se nám podařilo i na 2 děti, ale to zase...

BG: Ale model A...

JSB: Tam musí být stejnej jako v chorvatské. To nemáme nějaké specifikum.

BG: Takže to není tak, že by třeba - já nevím, myslím, že u nás v tom zákoně je to třeba od 5 dětí.

JSB: Od 5 normálně, a když to je míň, tak potom ředitel musí hledat schválení, ale to kdyby hledal někde na ostrově, kde je málo dětí, chorvatský ředitel pro chorvatské děti, zase by to dostal. To není jako spojeno s tím, že to je s menšinou.

JSB: Aha. Protože u nás v tom zákoně, od 5 dětí = třída, od 15 dětí = škola. Vy to tak číselně nemáte.

JSB: V tom modelu A ne. V tom modelu A je to daný prostě těma normálníma pedagogickýma standardama. A jako je to - no asi s menší. Ale spíš je to pro ten model C. Že tam třeba skupina nemusí bejt z 16, ale že musí bejt třeba z 5-6.

BG: Aby se ten učitel zaplatil?

JSB: Aby se ty dvě hodiny tomu učiteli zaplatily.

BG: A jak je to smodelem B?

JSB: Ten model B je málo zažitý celkově. Myslím, že ho máme my a Maďaři. Italové vůbec nemají, ti mají jenom model A, ti nemají ani model C, Slováci, ti mají model C, nemají nic jiného kromě modelu C. A Srbové mají možná všechny modely. Možná, že nemají B. Takže ten model B je vlastně jako něco mezi, ale ten jazyk tam je stejně silný jako v tom modelu A. Takže na tom gymnáziu, kdyby tam byl ten model A, tak by se učili úplně tu stejnou látku, jako se učí teď. Tam jde jenom o to, že ty 4 společenské předměty jsou v češtině. Ta společenská skupina je v češtině s těmi rozšířenými osnovami a ostatní je potom v chorvatštině, takový ty techniky, matematiky a takovýchle věci.

BG: A o ten model B je tedy zájem spíš jenom na tom gymnáziu?

JSB: Jo. Ten my máme na to gymnázium. Tam kdybysme sehnali odborníky na ten model A, tak by tam byl model A. Ale tam je vlastně jenom tím, že nejsou odborní učitelé. Jako na psychologii a - kdo by učil psychologii v češtině a takovýchle věci.

BG: Proto je to tak. Aha. A vy jste teď zmínila několikrát ty menšiny ostatní, to znamená, že vy spolupracujete s těmi ostatními menšinami, máte...

JSB: Ano, s těmi poradci pro ostatní menšiny.

BG: Máte nějakou zase koordinaci?

JSB: Koordinační schůzky jednou za 3 měsíce a tak.

BG: A je to dobré, tady tohle?

JSB: Jistě, jistě. Jako vím, v čem jsme dobří, víme, co si otevřely ostatní menšiny, čeho my můžem využít a tak. Třeba kdyby nás na ty vysvědčení, třeba jak jste říkala, že je to zvláštní, kdyby nás ostatní netáhli, tak jsme je třeba neměli nebo tak.

BG: A tady na Daruvarsku jsou i jiné menšinové školy, nebo jenom české?

JSB: Nějak malinko je srbštiny, myslím, že v Držanovci, ale jako o srbštinu je docela malý zájem, myslím, že tam mají 10 dětí nebo tak. I když by tam podle poplat měl být mnohem větší zájem, třeba o tu srbštinu možná i větší než o češtinu, ale je tam málo dětí. A kolem Pakrace je italština a maďarština je už jako úplně slabá, maďarština nejní.

BG: Takže tady na Daruvarsku vlastně není žádná konkurence...

JSB: Jako menšinová. Ne. Menšiny tady jsou, před válkou tu bylo i jako třetinově - třetina Čechů, třetina Srbů, třetina Chorvatů, ale vlastně Srbové přišli o tu výuku nebo ani ji nikdy neměli nějakou, jim se říká, že to je nová menšina, protože předtím menšinou nebyli. A že jo, dřív to byla srbochorvatština, takže tím o to přišli. my jsme takoví jako standardní.

BG: Takže tady si rodiče volí buď řekněme klasickým chorvatským vzděláním, anebo českou školou?

JSB: Ano.

BG: A tak jsem pochopila, že ta česká škola tu má opravdu dobrou pověst. I ta škola, i ta školka.

JSB: Je to tak. Ale zvlášť na tý školce je to vidět, že hodně lidí si dá třeba do český školky dítě, ale do první třídy už ho nedá, jenom aby využilo tu pěkně upravenou, pěknou školku. Což není moc v pořádku, že. Ale kdo - zase školka je ráda, že se tam děti zapíší, že jako mají víc peněz.

BG: Ono to možná ani není moc fajn pro to dítě, když teda chodí do český školky...

JSB: Právě že se tam pak mluví kvůli někomu chorvatsky, že jo. Ale co na to říct, že jo? Kontrolovat dítě, jestli je zapsaný jako Čech nebo není, to už by bylo na hranici nějakýho nacionalismu, nebo nacionalismus, to už si dovolit nemůžeme, tak jako. Tak žijeme s tím, co je, že jo.

BG: A ono zase na druhou stranu, jak jste říkala, vy se musíte neustále vyrovnávat s tím, že většina dětí zůstává v Chorvatsku, chodí zde na střední školu, na vysokou školu. Takže vy sice máte české menšinové školství, ale stejně musíte neustále pomýšlet na to, aby ty děti mohly pokračovat ve vzdělávání tady.

JSB: V Chorvatsku. Ale aby věděli, že patří k český menšině, měli český jazyk jakž takž, měli českou kulturu v sobě vžitou, aby potom patřili do nějaký český besedy, že jo. My je vlastně vychováváme pro ty besedy. Proto, aby jednou hráli divadlo a tancovali, zpívali a zase svý děti dali k nám, do školek, do škol a tak.

BG: Myslíte, že to bude pokračovat nebo...

JSB: A bude to pokračovat. Bude to pokračovat.

BG: Nemáte pocit, že by to sláblo nebo...

JSB: Někde to slábne, smaožřejmě. Že ten Dežanovec je slabší nebo tak. Ale nezmizí to najednou, že jo. Nepřesečne se to. Prostě bude padat úroveň jazyka, bude se víc zpívat, bude se víc tancovat, míň hrát divadla, prostě protože ta divadla jsou na jazyk náročnější. Potom se asi přestane česky mluvit a budou si jenom lidi jakoby, že - budou vědět, že byli Češi, že znají českou kulturu, tak jak tady třeba v Bjelovaru nebo na nějakých těch modelech C.

BG: A zatím to tady teda nějak nehrozí?

JSB: Hrozí, no. Žijeme s tím. Ta úroveň češtiny, co jsem já chodila do základní školy, a teď - u těch učitelů je rapidně slabší, že jo. Takže jako, je to vidět. Ale co se dá dělat, tak to je.

BG: A čím to je, že je slabší? Protože teďka jako...

JSB: Protože studovali tady v Chorvatsku. přece.

BG: Ale dřív studovali v ČR?

JSB: Ale ne všichni. Ale to byla ta třetí generace, znamená s babičkou mluvili česky. A s rodiči většinou s oběma. Kdežto dnešní už - ti učitelé tady jsou ze smíšených manželství, už ti učitelé.

BG: Hm, hm. Člověk by jako čekal, že když je ta globalizace, jsou otevřený hranice, není ten problém...

JSB: Televize strašně pomáhá. Já to vidím třeba u nás v rodině, manžel je Chorvat a syn česky mluví líp, než jsem já mluvila od obou rodičů Čechů. Maminka byla z Karlových Varů. Takže od obou rodičů Čechů jsem já mluvila hůř česky než moje dítě teď. Ale to je televizi,

že jo. Tak ta televize nám strašně pomohla. Jenomže kdo má kartu televizní na českou televizi, tak to má nelegálně

BG: Aha, není to tak rozšířený tady?

JSB: Je to rozšířený, ale je to nelegální

BG: Je to zvláštní. Člověk by opravdu čekal, že dnes to bude v Evropě snazší než když byla Jugoslávie a komunistické Československo...

BG: Některé věci jsou snazší, že jo. Ale zase ta asimilace za tu dobu udělala svoje, takže tyhleto to nemůžou zase tak nějak vylepšit, aby to stagnovalo. Jako jde to dolů, ale že jo, snažíme se to udržet co nejdýl.

BG: A ještě se vátím k tomu, co jste říkala předtím. Že té škole nejde jen o uchování toho jazyka, ale aby se vychovala v dětech pocit příslušnosti k té český menšině. A k český kultuře. Aby pro ně byly český kroj, český tanec, aby se v tom cítili dobře. Že jo. Aby to bylo jejich.

BG: A daří se to, tohle?

JSB: Stoprocentně. Kultura stoprocentně. Líp než ten jazyk, bych řekla.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	7
INTRODUCTION	11
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	23
1. Familles plurilingues	25
1.1. Du bilinguisme au plurilinguisme	25
1.1.1. Difficulté de définir le bilinguisme	25
1.1.2. Concept de plurilinguisme	27
1.1.3. Famille plurilingue	31
1.2. Langue et culture	35
1.2.1. Langue, culture et identité collective	35
1.2.2. Capital (pluri)culturel	38
1.2.3. L'identité culturelle d'une famille plurilingue	41
1.3. Plurilinguisme et statut des langues	45
1.3.1. « Valeurs » des langues	45
1.3.2. Plurilinguisme et valeur sociale des langues	49
2. Transmission et apprentissage des langues	53
2.1. Transmission des langues en famille	53
2.1.1. Transmission et non transmission des langues en famille	53
2.1.2. Facteurs sociaux	57
2.1.3. Politiques linguistiques familiales	60
2.1.4. Médiation	64
2.2. Acquisition et apprentissage des langues de famille	67
2.2.1. Acquisition des langues et socialisation des enfants	67
2.2.2. Enfant plurilingue à l'école	71
2.2.2.1. Les dispositifs institutionnels	71
2.2.2.2. Acquisition et apprentissage des langue : immersion	75
2.2.3. Développement de la littéracie	79

DEUXIEME PARTIE : CONTEXTE TCHEQUE	83
3. Diaspora tchèque	85
3.1. Les migrations dans l’histoire des Tchèques	87
3.1.1. Les Tchèques en exil	87
3.1.1.1. Mythe de la Montagne Blanche	88
3.1.1.2. Une indépendance née derrière la frontière	90
3.1.1.3. Régimes totalitaires	92
3.1.2. Migration économique du XIX ^e et de la 1 ^{ère} moitié du XX ^e siècle	96
3.1.3. Mobilité après l’écroulement du régime communiste	100
3.2. Patrie et diaspora	104
3.2.1. La politique de « soin » de la Première république (1918-1938)	104
3.2.2. Les régimes totalitaires	107
3.2.3. De la notion de « krajan » à la notion de « Čech žijící v zahraničí »	109
4. Bi-/plurilinguisme dans les politiques linguistiques tchèques	113
4.1. Pays historiquement bilingue	113
4.1.1. Du bilinguisme à la diglossie	113
4.1.2. Eveil national	116
4.2. Au temps de l’Etat-nation	121
4.2.1. Aménagements linguistiques dans la 1 ^{ère} république	121
4.2.2. Bilinguisme tchéco-slovaque	125
4.2.3. Etat-nation tchèque	127
4.3. Bi-/Plurilinguisme et le milieu diasporique	133
4.3.1. Ecoles tchécoslovaques à l’étranger	133
4.3.1.1. Conception pédagogique et politique	133
4.3.1.2. Typologie des écoles tchécoslovaques à l’étranger	139
4.3.2. Politique linguistique de la République tchèque	141
4.3.2.1. Programme du soutien de l’héritage tchèque à l’étranger	142
4.3.2.2. Réseau transnational de l’Ecole tchèque sans frontières	145
4.3.2.3. Tendances dans l’enseignement diasporique	149

TROISIEME PARTIE : TERRAINS DE RECHERCHE ET CHOIX METHODOLOGIQUES	153
5. Terrains de recherche	155
5.1. Croatie	157
5.1.1. Migration tchèque en Croatie	157
5.1.2. Scolarisation en langue tchèque	163
5.1.2.1. Yougoslavie	163
5.1.2.2. Croatie	166
5.1.3. Terrain des enquêtes	168
5.1.3.1. Česká základní škola J.A. Komenského Daruvar	168
5.1.3.2. Česká základní škola J. Růžičky Končenice	171
5.2. Russie	173
5.2.1. Migration des Tchèques dans le district de Novorossiisk	173
5.2.2. Vie des colons tchèques jusqu'à la disparition de l'Empire russe	177
5.2.3. Les Tchèques du Caucase dans l'Union soviétique	180
5.2.3.1. Politique de korenizatsiya	181
5.2.3.2. Répressions stalinistes et ses conséquences	183
5.2.4. Retour à la vie associative	186
5.3. France	190
5.3.1. Migration tchèque en France	190
5.3.2. Ecole tchèque sans frontières	193
5.3.2.1. Evolution d'un concept	193
5.3.2.2. Les caractéristiques de l'école	196
6. Enquêtes de terrain	199
6.1. Enquête de terrain et choix épistémologiques	199
6.2. Les corpora	201
6.2.1. Enquêtes dans les institutions éducatives de la diaspora	201
6.2.1.1. Observation participante	201
6.2.1.2. Analyse des discours institutionnels	205
6.2.2. Enquêtes auprès des parents	207
6.2.2.1. Entretien compréhensif	207
6.2.2.2. Transcription et analyse des entretiens	212

QUATRIEME PARTIE : ETABLISSEMENT DES POLITIQUES LINGUISTIQUES

FAMILIALES	215
7. Familles en France	217
7.1. Expérience de mobilité en tant que l'élément formateur	218
7.2. Pratiques langagières	223
7.2.1. Pratiques langagières dans les couples mixtes	223
7.2.2. Pratiques langagières dans les couples tchèques	225
7.3. Fils conducteurs de la politique linguistique familiale	228
7.3.1. Quelle chance d'être bilingue	228
7.3.2. Espace de l'entre-deux	230
7.3.3. Culture partagée	234
7.4. Négociations des politiques linguistiques familiales	236
8. Familles en Croatie	243
8.1. Contexte socio-professionnel des familles dans une société multilingue	243
8.2. Bilinguisme sociétal	247
8.3. Représentations sur la transmission des langues	252
8.4. Politiques linguistiques familiales	258
8.4.1. Raisons des choix	258
8.4.2. Pratiques linguistiques dans les familles	262
9. Familles en Russie	267
9.1. Vie sédentaire dans un port de commerce international	267
9.2. Transformations de la communauté tchèque	270
9.2.1. Bi-/Plurilinguisme transitoire	271
9.2.2. Stratégie d'évitement de discrimination	276
9.3. Plurilinguisme et la transmission du tchèque à l'état actuel	280
9.3.1. Valeur symbolique du plurilinguisme	280
9.3.2. Transmission et non-transmission des langues dans les familles	282
10. Famille et école	291
10.1. Relation des familles à l'éducation scolaire	291
10.1.1. Représentations de l'éducation scolaire	291
10.1.2. Construction du capital culturel	294

10.2.	Du bilinguisme d'usage au bilinguisme scolaire	296
10.2.1.	Du parler vernaculaire à la langue-culture reconnue	298
10.2.1.1.	Modèles des parlers	298
10.2.1.2.	Plurilittéracie	301
10.2.2.	Scolarité et gestion du plurilinguisme	304
10.3.	Bien-être des enfants	306
10.3.1.	Approche individuelle	307
10.3.2.	Relation entre les pairs	309
10.3.3.	Sécurité et insécurité linguistiques	311
10.3.3.1.	Bilinguisme réceptif	312
10.3.3.2.	Silences	313

CINQUIEME PARTIE : LES CHOIX DIDACTIQUES DANS LES ECOLES OBSERVEES 317

11.	Enseignement minoritaire (Croatie)	319
11.1.	Ecoles minoritaires dans la législation croate	319
11.2.	Modèle A : parcours monolingue ?	322
11.2.1.	Hétérogénéité des classes	324
11.2.2.	Préparer les élèves à la scolarité suivante	326
11.2.3.	Faciliter la tâche aux élèves	328
11.2.4.	Insécurité linguistique des enseignants	329
11.3.	Plurilinguisme ignoré	332
11.3.1.	Manuels	332
11.3.2.	Afficher les objectifs plurilingues	335
12.	Bilinguisme idéalisé (France)	339
12.1.	Education bilingue dans le discours des concepteurs de CSBH	339
12.1.1.	Bilinguisme idéalisé	339
12.1.2.	Cultiver le bilinguisme par deux parcours monolingues	343
12.2.	La notion de l'immersion totale dans CSBH	346
12.3.	L'école et les parents	349

13.	Revitalisation linguistique (Russie)	353
13.1.	Retour à la promotion officielle de la diversité dans la politique russe	353
13.2.	Projet tchèque de revitalisation	356
13.2.1.	Pallier la transmission	358
13.2.2.	Qu'est-ce qu'une tradition culturelle ?	360
13.2.3.	« Národní obrození » au 21 ^e siècle	363
13.3.	Transformation de la communauté	366
13.3.1.	Réhabilitation du réseau	366
13.3.2.	Réseau transnational	368
 CONCLUSION		 371
 Bibliographie		 381
Textes législatifs et réglementaires		401
Référencement des pages internet consultés		405
Table des tableaux		407
Table des figures		409
 ANNEXES		 411
Annexe 1 : Guides de l'entretien		413
Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des entretiens auprès de familles		419
Annexe 3 : Transcription de 3 entretiens		423
	Darina (entretien n°3, France)	423
	Tanya (entretien n° 7, Russie)	453
	Jiřina (entretien n°10, Croatie)	483
Annexe 4 : Corpus de documents relatifs aux trois établissements		511
Annexes 5 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès des acteurs de l'enseignement dans la diaspora		515
Annexe 6 : Transcription de l'entretien avec Jitka Stanja-Brdar, conseillère pédagogique de l'enseignement minoritaire tchèque en Croatie		517
 Table des matières		 537

Blanka GRUNTOVA

Familles plurilingues : transmission et apprentissage des langues et des cultures. La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie.

Résumé

Articulée autour de la notion de « famille plurilingue », caractérisée - de même qu'un individu plurilingue - par un répertoire linguistique varié et pas nécessairement équilibré, l'étude soulève les questions de transmission des pratiques plurilingues ainsi que de leur développement dans les institutions de diffusion des langues, notamment dans le milieu diasporique tchèque. Tandis que les familles, développant un comportement transnational, orientent leur politique linguistique familiale de plus en plus consciemment vers la valorisation de leur capital plurilingue et (pluri)culturel, les structures diasporiques restent inscrites dans la perspective nationale. Perçues en tant qu'ambassadeurs de la langue-culture minoritaire dans le pays de leur action, elles envisagent l'apprentissage des langues et des cultures à partir du contexte monolingue. Le nationalisme méthodologique, appuyé dans le cas tchèque sur la politique d'émancipation de la langue et de la culture tchèques lors de la constitution de l'identité étatique, ne favorise pas le développement d'une didactique du plurilinguisme.

La recherche s'inscrit dans une démarche sociodidactique, au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle prend comme terrain la diaspora tchèque dans trois pays (France, Croatie, Russie) et s'appuie sur un corpus mixte d'entretiens semi-directifs, de discours institutionnels et d'observation participante.

Mots-clés : plurilinguisme, politique linguistique familiale, apprentissage des langues, diaspora

Résumé en anglais

Articulated around the notion of "plurilingual family", which is characterized – as well as a plurilingual individual – by a varied and not necessarily balanced linguistic repertoire, this study raises the questions of the transmission of plurilingual practices as well as their development in the institutions in charge of spreading languages, especially in the Czech diaspora background. While families, developing their transnational behaviour, head their family linguistic policies more and more consciously towards the promotion of their plurilingual capital, the diaspora institutions remain in line with a national perspective. Perceived as ambassadors of the minority language-culture in the country where they act, they view the learning of languages and cultures from their monolingual context. The methodological nationalism which, in the Czech case, is based on the political emancipation of the Czech language and culture during the constitution of the state identity, is holding up the development of a didactic of plurilingualism.

This research is based on a sociodidactic approach, at the crossing of the language didactic and sociolinguistics. Its field is the Czech diaspora in three countries (France, Croatia, Russia) and it relies on a mixed corpus of semi-directive interviews, institutional speeches and participant observation.

Key-words: plurilingualism, family linguistic policy, language learning, diaspora