

**L'impact des langues apprises sur l'identité linguistique :  
le cas des étudiants de Paris 3**

Katri Laakso  
Mémoire de master  
Parcours de master : Expertise en langues, Département de français  
Institut de langues et de traduction  
Faculté des Lettres  
Université de Turku  
Novembre 2020

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

LAAKSO KATRI : L'impact des langues apprises sur l'identité linguistique : le cas des étudiants de Paris 3

Mémoire de master, 59 p. (15 p. d'annexes)

Département de français

Parcours de master : Expertise en langues, Département de français

Novembre 2020

---

L'identité linguistique est un ensemble de toutes nos connaissances langagières et culturelles. Les circonstances langagières se varient dans les situations différentes. La France a une politique linguistique particulière et traditionnelle qui se base sur le monolinguisme fort, mais en même temps, c'est un pays multilingue. Dans la société actuelle, où la mobilité augmente surtout parmi les jeunes et les étudiants, ils utilisent plusieurs langues de plus en plus dans ces vies quotidiennes.

Le cadre théorique de ce travail présente les domaines du plurilinguisme et de l'identité, surtout l'identité linguistique. Le plurilinguisme est la capacité d'un individu d'utiliser plusieurs variétés linguistiques dont le niveau et les compétences varient selon l'individu (Cuq 2003). L'identité est « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement » (Dorais 2004 : 2). Elle est en changement constant selon les circonstances et elle se forme en relation avec les autres (Dorais 2004 ; Dervin 2008). La langue n'est pas seulement une méthode de communication, mais un attribut de l'identité (Grosjean 1982).

Notre corpus est constitué de 31 narrations autobiographiques d'étudiants recueillies en automne 2015. Notre étude est faite en utilisant la méthode qualitative, plus précisément l'analyse de contenu. Pour réaliser notre analyse, nous avons utilisé la catégorisation thématique émergente du corpus ; les thèmes traités lors de notre analyse sont : l'impact de l'environnement linguistique sur le plurilinguisme, comment les langues apprises agissent les unes sur les autres, les émotions liées au plurilinguisme et l'identification de soi par rapport au plurilinguisme.

Les résultats montrent que toutes les langues d'une certaine personne façonnent son sentiment identitaire. L'identification comme bilingue ou plurilingue n'est pas liée au nombre de langues apprises par un locuteur. C'est un sentiment subjectif par rapport aux compétences linguistiques individuelles et à l'environnement linguistique présent ou passé. Les manières de décrire son propre identité sont variables. Certains étudiants décrivent leurs points de vue identitaires par rapport à leur répertoire des langues avec précision, certains ne sont pas si exacts. Dans les narrations, la période de vie au sein de la scolarité et les niveaux des compétences linguistiques sont mis en valeur. Les narrations montrent que l'identité linguistique change avec le temps.

Mots-clés : apprentissage de langues, bilinguisme, identité linguistique, multilinguisme, plurilinguisme

# Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Le plurilinguisme, le multilinguisme et le bilinguisme .....</b>	<b>4</b>
2.1. Le plurilinguisme et le multilinguisme .....	4
2.2. Le bilinguisme.....	5
2.3. La diglossie et la polyglossie .....	7
2.4. L'alternance codique.....	8
2.5. Les notions de la première langue, la deuxième langue et la troisième langue	8
<b>3. Les politiques et les attitudes envers le plurilinguisme et le multilinguisme ..</b>	<b>11</b>
3.1. La diversité linguistique dans l'Union européenne et la politique linguistique de l'Union européenne .....	11
3.2. Les attitudes envers le plurilinguisme et le multilinguisme dans la société française .....	13
<b>4. L'identité.....</b>	<b>16</b>
4.1. Les approches de l'identité.....	16
4.2. L'identité linguistique .....	19
<b>5. Corpus .....</b>	<b>22</b>
<b>6. Méthode d'analyse .....</b>	<b>25</b>
<b>7. Analyse .....</b>	<b>27</b>
7.1. Les langues acquises ou apprises .....	27
7.2. L'impact de l'environnement linguistique sur le plurilinguisme.....	32
7.3. Comment les langues acquises ou apprises agissent les unes sur les autres ...	38
7.4. Les émotions liées au plurilinguisme.....	44
7.5. L'auto-identification des étudiants par rapport au plurilinguisme.....	46

7.6. En somme.....	49
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>53</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>55</b>
<b>Webographie.....</b>	<b>59</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>i</b>
Annexe 1. Exemples des narrations autobiographiques.....	i
Annexe 2. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä.....	x

### **Liste des figures**

Figure 1 : Le nombre de langues mentionnés dans une narration.....	28
Figure 2 : Toutes les langues mentionnées .....	29
Figure 3 : La situation dans l'environnement linguistique .....	33
Figure 4 : La langue de scolarisation .....	34
Figure 5 : L'identification des étudiants (N=23) .....	46

### **Liste des tableaux**

Tableau 1 : Les descriptions des cours.....	23
Tableau 2 : Les codes des étudiants et les longueurs des textes .....	24

# 1. Introduction

L'identité se constitue de composants multiples dont l'identité linguistique semble avoir un rôle important. L'identité linguistique ne se construit pas seulement de notre langue première ou maternelle ; c'est un ensemble de toutes nos connaissances langagières et culturelles. Les circonstances langagières se varient dans les lieux différents. La France a une politique linguistique particulière et traditionnelle qui se base sur le monolinguisme fort, mais en même temps, c'est un pays multilingue (Johansson 2005 : 165). Dans la société actuelle, la mobilité augmente continuellement surtout parmi les jeunes et les étudiants, mais le stéréotype des Français qui ne parlent que le français reste persistant.

Ce mémoire de master examine les textes autobiographiques des étudiants universitaires plurilingues de l'université Paris 3 et leur identité linguistique à un certain moment de leur vie. Nous examinons la manière dont le plurilinguisme influence l'identité linguistique des étudiants.

Pour notre étude, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

**Q1 :** Comment les étudiants plurilingues s'identifient-ils eux-mêmes par rapport à toutes les langues et cultures qu'ils connaissent ?

**Q2 :** Comment les étudiants décrivent-ils leur identité linguistique depuis la naissance jusqu'à présent ?

Le cadre théorique de notre mémoire de master se concentre sur les domaines du plurilinguisme et de l'identité. Dans notre travail, nous avons trois notions principales liées à la langue : plurilinguisme, bilinguisme et multilinguisme qui toutes sont liées. Nous définissons ces notions selon les définitions de Cuq (2003) et Galisson et Coste (1976). Selon Cuq (2003), le plurilinguisme peut être défini comme la capacité d'un individu d'utiliser plusieurs variétés linguistiques ; le niveau et la compétence d'un individu varient d'une variété à l'autre, tandis que le multilinguisme veut dire que plusieurs langues existent sur un même territoire. L'identité est quelque chose de personnel et individuel qui peut être définie comme

« la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement » (Dorais 2004). Donc, l'identité est en changement constant selon les circonstances et elle se forme en relation avec les autres (Dorais 2004 ; Dervin 2008). La langue n'est pas seulement une méthode de communication, mais un attribut de l'identité (Grosjean 1982) ; elle peut être vue comme une partie fondamentale de l'identité qui donne la justification d'utiliser l'expression « identité linguistique » (Gauthier 2011 : 183).

Nous basant sur le cadre théorique de notre travail nous avons formulé les hypothèses suivantes :

**H1** : Les manières de l'identification sont diverses. Les points qui peuvent influencer sur la construction de l'identité linguistique sont par exemple l'habitat, l'éducation, la scolarisation et les voyages possibles (Dervin 2008 ; Dorais 2004).

**H2** : Les modes de décrire l'identité linguistique sont variables. Comme la construction de l'identité est un processus, l'identité en général et l'identité linguistique sont en changement constant. Les individus sont influencés par la famille, par l'école, par l'environnement et par la politique linguistique de leur pays (Dorais 2004 ; Mekaoui 2005).

Le corpus de notre mémoire de master se compose de 31 narrations autobiographiques d'étudiants de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Il est recueilli en automne 2015 dans deux cours où la thématique du plurilinguisme et différents aspects y liés ont été traités. A la fin des cours, les étudiants ont écrit leur autobiographie bi- et/ou plurilinguistique. Dans ce travail, nous analysons les indices de l'identification de soi-même par rapport à toutes les langues et cultures qu'un individu connaît et les modes de décrire son identité linguistique. Notre méthode d'analyse est une analyse qualitative, notamment une analyse de contenu. Nous utilisons la catégorisation thématique pour réaliser notre analyse. Avec cette catégorisation, nous tenterons répondre à nos questions de recherche.

Premièrement, dans le cadre théorique, nous présenterons les concepts de plurilinguisme, multilinguisme et bilinguisme ainsi que certaines notions y liées

(chapitre 2). Ensuite, nous traitons les politiques linguistiques de l'Union européenne et de la France ainsi que les attitudes envers le plurilinguisme dans la société française (chapitre 3). Pour finir le cadre théorique, nous nous concentrerons sur le concept d'identité, et plus spécifiquement celui d'identité linguistique (chapitre 4). Deuxièmement, nous présenterons notre corpus (chapitre 5) et la méthode d'analyse que nous avons choisie pour cette mémoire de master (chapitre 6). Ensuite, nous analyserons notre corpus et en discuterons les résultats. Dans notre analyse, nous commençons en examinant les langues acquises ou apprises par les étudiants (7.1.), puis nous étudions des thématiques variables que nous avons trouvées en analysant les narrations : l'impact de l'environnement linguistique sur le plurilinguisme (7.2.), comment les langues acquises ou apprises influent les unes sur les autres (7.3.), les émotions liées au plurilinguisme (7.4.) et l'identification de soi-même comme étudiant bilingue ou plurilingue (7.5.). Finalement, nous tirerons quelques conclusions (chapitre 8).

## **2. Le plurilinguisme, le multilinguisme et le bilinguisme**

Cette partie du cadre théorique traitera du plurilinguisme, du multilinguisme et du bilinguisme et certains phénomènes qui y sont liés. Premièrement, dans le chapitre 2.1., nous présentons les notions du plurilinguisme et du multilinguisme et dans le chapitre 2.2., nous examinons la notion du bilinguisme. Ensuite, nous passons aux autres notions et phénomènes liés au plurilinguisme, au multilinguisme et au bilinguisme. Dans le chapitre 2.3., nous traitons la diglossie et la polyglossie et dans le chapitre 2.4. l'alternance codique. Pour finir cette du cadre théorique, nous présentons les notions de la première langue (L1), la deuxième langue (L2) et la troisième langue (L3) dans le chapitre 2.5.

### **2.1. Le plurilinguisme et le multilinguisme**

Ce chapitre étudie les notions du plurilinguisme et du multilinguisme. Il n'existe pas de consensus explicite comment définir les notions du plurilinguisme et du multilinguisme. Parfois ils sont traités comme synonymes mais parfois ils sont utilisés pour définir les phénomènes différents. (Riley 2007 : 54–55.)

Par exemple le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) dirigé par Galisson et Coste considère le plurilinguisme comme synonyme du multilinguisme (Galisson & Coste 1976 : 69). En revanche, selon Cuq (2003 : 195–197), le plurilinguisme réfère à « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » ; le niveau et la compétence d'un individu varient d'une variété à l'autre, tandis que le multilinguisme veut dire que plusieurs langues existent sur un même territoire. En conséquence, le plurilinguisme est une capacité d'un individu, alors que le multilinguisme est une qualité de la zone spécifique (Huhta 2005 : 102). Dans ce travail, nous utilisons la notion du plurilinguisme pour indiquer la capacité d'un individu et la notion du multilinguisme pour décrire la qualité d'un territoire.

Le plurilinguisme est un concept souple qui peut être divisé en trois dimensions : linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique. La dimension linguistique comprend le contact des langues, tandis que dans la dimension sociolinguistique inclut le rôle de l'alternance codique et la dimension psycholinguistique couvre « les

raisons des choix des locuteurs, le rôle des émotions, de l'affectivité » (Verdehan-Bourgade 2007 : 8).

Selon Riley (2007 : 61, notre traduction), « [u]n individu plurilingue possède une forme spécifique de la compétence de communication qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction des facteurs nombreux situationnels et culturels ». Les différences entre le monolinguisme, le bilinguisme et le plurilinguisme sont qualitatives plutôt que quantitatives. Un individu monolingue prend également des décisions et fait choix similaires qu'un individu bilingue ou plurilingue, mais parce qu'un individu monolingue les fait dans une langue, ils sont considérés comme stylistiques, dialectales ou celle du registre. (Ibid : 61.) Les plurilingues utilisent plusieurs langues à cause d'un vaste nombre de raisons sociales, culturelles et économiques. Ils peuvent vivre dans une communauté multilingue ou dans des communautés bilingues chevauchées ou ils peuvent être en contact avec plusieurs communautés monolingues. (Kemp 2009 : 12.)

La plupart des chercheurs suivant les traditions éducatives et psycholinguistiques sont d'accord avec la définition selon laquelle le plurilinguisme est la compétence d'utiliser trois ou plusieurs langues dans une certaine mesure. Pourtant, le plurilinguisme est une notion complexe et souple, et ainsi, il est problématique de donner une définition exacte pour tout contexte. Il existe des débats autour de la définition dont les plus importants sont : « Qu'est-ce qu'une langue ? » et « Combien de langues compter ? ». (Kemp 2009 : 16.)

## **2.2. Le bilinguisme**

Dans ce chapitre, nous traitons la notion du bilinguisme. Les notions du bilinguisme et du plurilinguisme sont fortement liées l'une à l'autre. Le bilinguisme est souvent inclus dans le concept du plurilinguisme, mais comme un cas spécifique du plurilinguisme (Aronin & Hufeisen 2009 : 1).

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976), le bilinguisme a été défini comme « la situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus

(multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées concurremment » (Galisson & Coste 1976 : 69). Ensuite, la définition du bilinguisme a évolué au fil des années : dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), le bilinguisme a été défini comme « la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques » (Cuq 2003 : 36). Le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) parle des langues, tandis que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) des variétés linguistiques qui est une notion plus étendue et plus objective que la langue (Cuq 2003 : 147). De plus, la linguistique lui-même a évolué : aujourd'hui on préfère utiliser le terme « variété » à celui de « langue », car la langue est en principe un concept linguistique et pas politique (Ibid. : 36). Selon la définition de Grosjean (1982 : 231–233), une personne bilingue est quelqu'un qui peut fonctionner avec ses deux langues selon l'environnement et ses besoins.

Grosjean (2008 : 10, notre traduction) continue en disant : « Le bilinguisme est l'usage régulier de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) et les bilingues sont les personnes qui utilisent deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans ses vies quotidiennes. » En conséquence, selon Grosjean (2008), une personne plurilingue peut être défini comme bilingue.

Grosjean (2008 : 8) traite deux vues différentes du bilinguisme : *la vue monolingue (ou fractionnaire) du bilinguisme* et *la vue bilingue (ou holistique) du bilinguisme*. *La vue monolingue du bilinguisme* a été traditionnellement la vue principale dans les études sur les individus bilingues. La version forte de cette vue propose qu'une personne bilingue consiste en deux monolingues dans une même personne, donc il a deux capacités linguistiques séparées et isolable. (Grosjean 2008 : 10.)

De son côté, *la vue holistique (ou bilingue) du bilinguisme* suggère qu'un individu bilingue comprend un ensemble intégré, qui ne peut pas être facilement divisé en deux parties séparables, donc il n'est pas la somme de deux individus monolingues. Les langues, leur coexistence et interaction, d'une personne bilingue forment une système linguistique complète. Un individu bilingue parle souvent les deux langues aux niveaux de compétence différents et rarement couramment, parce qu'il utilise les langues pour des objectifs différents, dans des environnements différents et avec les

personnes différentes. La vue holistique traite un individu bilingue comme un locuteur-auditeur compétent au niveau général dont les compétences linguistiques sont un ensemble, bien que les niveaux des compétences linguistiques des langues différentes varient. (Grosjean 2008 : 13–14.) Dans ce travail, nous comprenons un individu bilingue comme un locuteur-auditeur dont les compétences linguistiques varient entre les langues ; ainsi notre définition suit la vue holistique du bilinguisme.

### **2.3. La diglossie et la polyglossie**

Dans ce chapitre, nous traitons deux notions : la diglossie et la polyglossie qui sont liés au niveau sociétal, pas aux niveaux personnels des individus. Le concept de la diglossie a été développé en 1959 par Ferguson, un sociolinguiste américain, pour distinguer l'aspect sociétal du bilinguisme de l'aspect individuel (Cuq 2003, 72). La diglossie est la forme du bilinguisme sociétal standardisé où deux variétés linguistiques ont des fonctions complémentaires. Chacune des variétés est utilisée dans un répertoire situationnel fermé. Également, il peut exister une relation de la supériorité et de l'infériorité entre une variété haute et une variété basse. La variété haute est plus prestigieuse, standardisée et écrite, officielle et formelle, apprise dans un cadre institutionnel, tandis que la variété basse est locale, acquise informellement et exprime la solidarité sociale. (Riley 2007 : 58.)

Selon Cuq (2003 : 197), la polyglossie est définie comme « la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle ». Le Grand-Duché du Luxembourg peut être considéré comme un exemple de la polyglossie sociétale, car le français, l'allemand, le luxembourgeois, l'anglais et le portugais sont utilisés pour les différentes fonctions. Cette division peut être vue dans le journal national dont la rubrique financière est publiée en allemand, les rubriques politique et culturel en français et les faire-part familiaux, les publicités de supermarchés et la rubrique sportive en luxembourgeois. (Riley 2007 : 59.)

## **2.4. L'alternance codique**

Dans ce chapitre, nous traitons l'alternance codique qui est un phénomène fortement lié au bilinguisme et au plurilinguisme et qui se fait au niveau d'un individu. Selon Cuq (2003 : 196), « la manifestation la plus évidente du plurilinguisme est l'alternance codique ».

L'alternance codique est un phénomène qui émerge naturellement dans les situations où deux ou plusieurs langues se rencontrent. Heller et Pfaff (1996) (cité par Ehrhart 2002) définissent l'alternance codique comme l'utilisation de plus qu'une variété linguistique par un seul locuteur au sein d'une seule conversation. Il est possible de parler de l'alternance codique également quand dans la discussion une personne parle une langue et une autre personne lui parle une autre langue. (Ehrhart 2002 : 1412, 1414.) Cuq (2003 : 17) joint aussi les situations de communication différentes à la définition de l'alternance codique qui, selon lui, est « le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication ». Certes, l'alternance codique peut arriver dans un contexte plurilingue également (voir aussi 4.2.).

## **2.5. Les notions de la première langue, la deuxième langue et la troisième langue**

Ce chapitre traite les notions de la première langue (L1), la deuxième langue (L2) et la troisième langue (L3). Dans la littérature, il existe plusieurs manières à définir les notions de la L1, la L2 et la L3 (Hammarberg 2010 : 93). Nous présentons trois manières à les définir.

Une manière répandue peut être appelée le modèle linéaire où les langues d'un locuteur sont numérotés chronologiquement selon la première rencontre d'une langue : la L1, la L2, la L3, la L4 etc. Ce modèle est problématique parce qu'il est souvent impossible et également inutile de ranger les langues d'un plurilingue sur une échelle linéaire de temps. Selon Hammarberg (2010 : 93–94), il existe plusieurs aspects qui compliquent la mise en ordre linéaire des langues d'un locuteur :

- L'acquisition simultanée : Comment mettre en ordre linéaire les langues qui sont acquises de manière simultanée ?
- La connaissance faible de la langue : Quand la connaissance d'une langue est suffisamment bonne pour être incluse dans le répertoire des langues d'une personne ?
- Le type de la connaissance : Faut-il compter dans le répertoire linguistique des langues dont la connaissance est limitée, par exemple, seulement à la lecture ?
- L'acquisition sporadique ou alternante : Il est commun d'apprendre une langue progressivement à différentes périodes de la vie entrecoupées de l'acquisition des autres langues. Comment établir donc un ordre linéaire entre les langues.
- Langues en bonus : Faut-il compter les langues qui viennent en prime ? Par exemple quand une personne connaît le suédois, elle peut assez facilement comprendre aussi le norvégien.

En conséquence, il est évident que les difficultés existent dans ce modèle. Les langues d'une personne plurilingue ne sont souvent pas facilement rangées sur une échelle linéaire de temps. Il semble également que les difficultés en rangement des langues augmentent avec le nombre des langues. (Hammarberg 2010 : 93–94.)

Une autre manière à définir les notions de la L1 et la L2 se base sur les étapes dans la vie, pas sur l'ordre chronologique des langues (Hammarberg 2010 : 94). Dans ce cas, la L1 est une langue acquise jusqu'à certain niveau des compétences en enfance et la L2 est n'importe quelle langue acquise après l'enfance. Une personne peut avoir une ou plusieurs premières langues (L1) et une ou plusieurs deuxièmes langues (L2). Il existe également un concept de la troisième langue (L3) lié à cette manière à définir les notions de la L1 et la L2. En conséquence, la troisième langue (L3) est une langue étrangère qui est en cours d'acquisition dans la situation où une personne connaît déjà une ou plusieurs deuxièmes langues en plus d'une ou plusieurs premières langues. (Ibid. : 97.)

Dans certains cas, il peut exister un besoin de séparer l'acquisition de la première L2 des autres langues étrangères apprises plus tard que la première L2. Une pratique de

faire cette séparation consiste en l'utilisation de la notion L3 pour signifier toutes les langues à partir de la troisième langue. Cette manière de définir les notions de la première langue, la deuxième langue et la troisième langue est une modification du modèle linéaire où la L2 signifie la première langue acquise après la L1 et la L3 signifie toutes les langues acquises après la L2. (Hammarberg 2010 : 95.) Dans ce travail, nous comprenons les notions de la L1, la L2 et la L3 selon cette dernière manière à les définir.

### **3. Les politiques et les attitudes envers le plurilinguisme et le multilinguisme**

Dans cette partie du cadre théorique, nous montrerons la diversité linguistique en l'Union européenne et la politique linguistique de l'Union européenne et nous discuterons des attitudes envers le plurilinguisme dans la société française pour donner le contexte sur les circonstances où l'identification de soi-même s'effectue.

#### **3.1. La diversité linguistique dans l'Union européenne et la politique linguistique de l'Union européenne**

Ce chapitre traite la diversité linguistique, une des valeurs fondamentales de l'Union européenne, et la politique linguistique de l'Union européenne. Les valeurs et les activités de l'Union européenne agissent sur les États membres ainsi que sur les citoyens européens directement et indirectement.

Selon le Traité sur l'Union européenne, l'Union soutient la collaboration et le développement des intérêts communs qu'on peut mieux traiter au niveau de l'union que dans les pays individuels. Dès le début de l'union, l'apprentissage des langues et la communication sont considérées comme tels intérêts. (Huhta 2005 : 98.) Le respect de la diversité linguistique, le respect de l'individu et l'ouverture vers autres cultures sont des valeurs fondamentales de l'Union européenne (European Parliament 2017 : 262). Dans l'agenda social de la Commission Européenne, qui a été renouvelé et adopté le 2 juillet 2008, on a proposé une nouvelle approche qui vise à gérer le changement pendant la période de la mondialisation. Cette approche se base sur trois principes clés : les opportunités, l'accès et la solidarité. Dans l'Union européenne multilingue cela veut dire que

- i) Chacun devrait avoir la possibilité de communiquer de manière appropriée pour pouvoir donner la pleine mesure de ses capacités et tirer le meilleur parti possible des opportunités offertes par une Union européenne moderne et innovante ;

- ii) Chacun devrait avoir accès à une formation linguistique adéquate ou à d'autres moyens facilitant la communication, de sorte qu'aucun obstacle linguistique superflu n'empêche quiconque de vivre, de travailler ou de communiquer au sein de l'Union ;
- iii) Dans un esprit de solidarité, même ceux qui ne pourraient pas apprendre d'autres langues devraient bénéficier de moyens de communication appropriés, leur permettant d'avoir accès à un environnement multilingue. (COM (2008) 566 final : 3.) (notre mise en ligne)

Dans l'Union européenne, la diversité linguistique est évidente, en plus de 24 langues officielles de l'Union européenne, une soixantaine de langues fait partie de patrimoine européen dans l'Union. Ces langues sont parlées dans certaines régions et par certains groupes. A cause de l'immigration, la quantité totale de langues au sein de l'Union européenne est encore plus vaste. (European Parliament 2017 : 262 ; COM (2008) 566 final : 4–5.)

La politique linguistique de l'Union européenne se base sur le respect de la diversité linguistique dans tous les États membres et sur l'aboutissement du dialogue interculturel dans toute l'union. Pour que ces principes se réalisent, l'Union européenne contribue à l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes et la mobilité des citoyens. (European Parliament 2017 : 263.)

La politique linguistique européenne inclut le principe du plurilinguisme qui se diffère du multilinguisme (cf. aussi 2.1. supra). Le plurilinguisme est une capacité d'un individu, tandis que le multilinguisme est une qualité de la zone linguistique européenne. Cependant, presque la moitié d'Européens connaissent seulement leur langue première ou maternelle. (Huhta 2005 : 102.) L'un des objectifs de la politique linguistique est que tous les citoyens de l'Union européenne seraient plurilingues, qu'ils maîtrisent deux langues secondes ou étrangères en plus de leur langue première ou maternelle (European Parliament 2017 : 262 ; COM (2008) 566 final : 4). En 2012 seulement un quart d'Européens sont capables de tenir une conversation au moins dans deux langues supplémentaires en plus de leur langue première ou maternelle (Commission européenne 2012 : 14). Pour que cet objectif se réalise,

l'Union finance plusieurs programmes et projets liés à l'apprentissage des langues. Un exemple très connu de ces programmes est le programme Erasmus+ dont l'un des objectifs spécifiques est de promouvoir de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique. Le programme Erasmus+ également finance plusieurs projets pour supporter l'enseignement et l'apprentissage des langues des signes et pour promouvoir la conscience de la diversité linguistique et la protection des langues régionales. (European Parliament 2017 : 262, 265–266.)

### **3.2. Les attitudes envers le plurilinguisme et le multilinguisme dans la société française**

Dans ce chapitre, nous montrons la politique linguistique française et les attitudes que le plurilinguisme et le multilinguisme évoquent dans la société française. Nous traitons ce sujet parce que la politique linguistique officielle a un effet sur les individus et leurs choix ainsi que sur l'atmosphère dans la société. Ces facteurs agissent également sur la manière dont les personnes s'identifient elles-mêmes dans leur environnement.

La France est officiellement un pays monolingue, dont la seule langue est le français (Johansson 2005 : 172). La France a une politique linguistique particulière qui a une longue tradition historique ; elle s'est basée sur la Constitution et sur plusieurs lois linguistiques ainsi que sur la maintenance efficace de la langue (Ibid. : 165). L'Article 2 de la Constitution déclare que « la langue de la République est le français ». Cet amendement a été fait dans la révision constitutionnelle en 1992. (La Constitution 1992.) L'État voit la langue comme un créateur de l'unité nationale et une manifestation de la culture à travers son histoire (Johansson 2005 : 171). La politique linguistique française favorise le monolinguisme et le statut du français en France et ailleurs. La différence dans les attitudes entre le monolinguisme national et l'accentuation du statut du français à l'extérieur de la France peut être vue comme le paradoxe de la politique linguistique française. (Ibid. : 165.)

Malgré le monolinguisme officiel, la France est un pays multiculturel et multilingue. À part le français, il existe des langues régionales et minoritaires en France et, de plus, l'immigration monte le nombre de langues parlées en France. (Johansson 2005 :

169.) Les langues régionales parlées en France métropolitaine sont les suivantes : dialecte allemand d'Alsace et de Moselle, basque, breton, catalan, corse, flamand occidental, franco-provençal, occitan et ses variantes, langues d'oïl et ses variantes et parlers liguriens (www1). En France contemporaine, on distingue aussi des langues appelées les langues non-territoriales. Ces langues ne sont pas des langues régionales ou étrangères, mais elles sont des langues qui sont parlées par de nombreux Français issues d'immigrations et qui n'ont pas un lien avec une région particulière en France. Les langues non-territoriales sont les suivantes : arabe dialectal (variétés distinctes de l'arabe « littéral »), arménien occidental (langue diasporique), berbère, judéo-espagnol, romani, yiddish. En plus de langues non-territoriales, il existe la langue des signes française (LSF) qui fait partie des langues de France. (www2.)

La situation des langues régionales et minoritaires est difficile en France depuis la deuxième guerre mondiale à cause de la politique qui accentue le statut du français en France. Les actions de l'État pour améliorer la situation des langues régionales et minoritaires ont été modestes. (Johansson 2005 : 172–174.) La France n'a toujours pas ratifié *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* qu'elle a signée en 1999 (Johansson 2005 : 174 ; Spiesser-Landes 2019 : 112–113). Son objectif principal est la protection et la promotion de la diversité linguistique et culturelle (Conseil d'Europe 1992 : 3–4). Dans la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008, l'Article 75-1 « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » a été ajouté à La Constitution (La Constitution 2008). Cet article définit le statut des langues régionales en France comme une partie du patrimoine de la France, mais il ne garantit pas les droits des groupes minoritaires pour locuteurs de ces langues régionales. Malgré tout, les langues régionales sont appréciées aujourd'hui par leurs locuteurs. (Oakes 2017 : 371–372, 374.)

Malgré le multilinguisme en France, il existe un stéréotype persistant que les Français ne parlent que du français. Une grande partie de français ne savent pas ou ne veulent pas parler l'anglais, mais aujourd'hui, les jeunes et les habitants des grandes villes commencent à en avoir des compétences. (Johansson 2005 : 175.) Selon le rapport de la Commission européenne (2012 : 17, 23), la moitié de Français parlent au moins une autre langue que sa langue maternelle et 19 % de Français parlent au moins deux autres langues que sa langue maternelle suffisamment bien

pour participer à une conversation. Parmi les Français et également parmi les tous Européens, la langue étrangère la plus fréquemment parlée est l'anglais. 39 % des Français parlent l'anglais suffisamment bien pour participer à une conversation, 13 % parle l'espagnol et 6 % l'allemand.

L'enseignement des langues vivantes en France augmente depuis 1994. Les objectifs définis à ce temps-là étaient l'enseignement de deux langues étrangères et d'attacher de l'importance à l'enseignement des langues régionales. (Johansson 2005 : 174.) Depuis la rentrée 2016, les élèves français commencent à apprendre des langues étrangères de manière suivante : la première langue vivante (étrangère ou régionale) à l'âge de six ans, à la classe préparatoire (CP), la première année de l'école élémentaire ; et la deuxième langue vivante à l'âge de douze ans, à la classe de cinquième, la deuxième année du collège (www3). A la rentrée 2016, 91,4 % des élèves de l'école primaire apprennent l'anglais et 6,0 % l'allemand comme la première langue vivante. Dans le second degré, au collège et au lycée, la moitié d'élèves apprend l'anglais et l'espagnol. (www4.)

Aujourd'hui, il existe de plus en plus d'élèves plurilingues dans les écoles françaises, mais, en même temps, les écoles ne sont pas devenues multilingues (cf. 2.1. pour notre choix terminologique). L'école multilingue est un espace où la diversité langagière et culturelle est reconnue et appréciée. De plus, les enfants peuvent y utiliser leur propre langue côte-à-côte avec la langue de scolarisation sans peur. Les professeurs n'ont pas peur et ils ne se sentent pas menacés d'entendre les élèves utiliser des langues qu'ils ne connaissent pas. Ainsi, l'école où, outre la langue de scolarisation, les élèves étudient des langues étrangères, n'est pas encore considérée comme une école multilingue, car dans une école multilingue véritable, le répertoire plurilingue des élèves bilingues ou plurilingues est reconnu et vu comme une ressource, non comme un problème. (Hélot & Young 2006 : 69.)

## 4. L'identité

Cette partie du cadre théorique présentera le concept d'identité et plus spécifiquement celui d'identité linguistique. Premièrement, dans le chapitre 4.1., des approches différentes sur l'identité sont présentées. Dans le chapitre 4.2., nous faisons connaissance en particulier avec l'identité linguistique qui est un des concepts les plus centraux dans notre mémoire de master.

### 4.1. Les approches de l'identité

Dans ce chapitre, nous traitons les approches de l'identité. Le concept d'identité est beaucoup étudié et il existe énormément de façons pour définir l'identité (Dorais 2004 : 1). Selon Mekaoui (2005 : 211), il existe pourtant une forme de consensus en sciences humaines que l'identité n'est pas considérée comme état statique, mais un résultat d'un processus. Dorais (2004 : 1–4) divise l'identité en deux parties : l'identité individuelle et l'identité collective, dont l'identité individuelle est personnelle et construite par rapport à l'environnement, tandis que l'identité collective est une identité partagée par un groupe d'individus, par exemple l'identité culturelle, ethnique et nationale.

En ce qui concerne l'identité individuelle, nous pouvons constater que chacun a son identité individuelle qui est différente de celle des autres (Dorais 2004 : 1–2). Dorais (2004 : 2) définit l'identité individuelle comme « la façon dont l'être humain construit son rapport personnel avec l'environnement ». Cette définition provoque trois mots spécifiques : rapport, construit et environnement. L'identité est un *rapport* qui n'existe pas sans contact avec les autres. L'identification de soi-même commence quand l'individu comprend qu'il n'est pas seul au monde et qu'il a besoin des autres. L'identité est plutôt *construite*, parce qu'elle n'est pas donnée complètement à la fois. Cela signifie qu'elle est sujette aux changements selon les circonstances. La construction de l'identité est constante et elle reflète l'histoire d'un individu. Il existe des éléments différents qui ont un effet sur la construction, comme l'éducation reçue et l'interaction avec les autres, et dont certains sont plus permanents que d'autres. L'identité est aussi la relation qu'un individu construit avec son *environnement*. Dans ce cas, l'environnement est compris dans un sens large qui ne se limite pas seulement

au milieu naturel. Il comprend tout ce qui entoure un individu : les gens, leurs actes et paroles ainsi que « les idées et les représentations transmises par ces paroles et ces actes de même que les produits matériels ». L'environnement inclut ainsi le milieu naturel avec tout ce qui y est compris. (Dorais 2004 : 2–3.)

Outre l'identité personnelle, les identités peuvent être également collectives, et ainsi elles sont partagées par des groupes d'individus. Comme pour l'identité individuelle, il existe beaucoup de définitions pour l'identité collective. (Dorais 2004 : 4.) Une caractéristique spéciale de l'identité d'un groupe est qu'il n'est pas la somme des identités individuelles dans ce groupe, et l'opinion d'un groupe n'est pas non plus la somme des opinions individuelles (Charaudeau 2009 : 4). Selon Dorais (2004 : 4), il existe trois types d'identité collective qui sont utilisées plus fréquemment : identité culturelle, identité ethnique et identité nationale.

*L'identité culturelle* est partagée par un groupe d'individus qui comprennent le monde avec une manière partiellement commune. De plus, une partie de l'identité culturelle est de prendre conscience qu'il existe des façons différentes de penser, d'agir et de communiquer. L'identité culturelle émerge quand les individus d'une culture interagissent avec les individus d'une autre culture. Une autre définition de l'identité culturelle souvent présentée est qu'elle est « la somme de tous les traits caractérisant le mode de vie et la vision du monde d'un peuple quelconque ». (Dorais 2004 : 5.)

Dorais et Searles (2001 : 11) définissent *l'identité ethnique* comme suit :

La conscience qu'un groupe (conçu comme partageant une même origine géographique, des caractéristiques phénotypiques, une langue ou un mode de vie communs – ou un mélange de tout cela) a de sa position économique, politique et culturelle par rapport aux autres groupes de même type faisant partie du même état.

A cause de ses connotations politiques, l'identité ethnique est une force sociale puissante qui peut affirmer ou affaiblir la puissance de l'Etat. Cependant, les groupes

ethniques ne sont pas toujours homogènes ; à l'intérieur d'un groupe, il peut coexister des idéologies et des stratégies identitaires concurrentes. (Dorais 2004 : 8.)

*L'identité nationale* est « la conscience d'appartenir à un peuple ». Ce peuple, qui est gouverné par l'État, possède un territoire délimité et il a le droit et l'obligation de le contrôler et de le défendre. Dans les États multiculturels et/ou multilingues, il y a souvent une tendance que la population majoritaire détient une identité nationale, tandis que « les minorités sont définies et se définissent elles-mêmes selon leur ethnicité ». Par exemple, au Canada les personnes d'origine canadienne possèdent une identité nationale, alors que les minorités comme les autochtones et les Québécois s'identifient selon leur ethnicité : les minorités peuvent pourtant partager l'identité nationale parallèlement à leur identité ethnique. (Dorais 2004 : 9.)

Hall (1999 : 21) présente trois concepts différents de l'identité : 1) le sujet de Lumières, 2) le sujet sociologique et 3) le sujet postmoderne. Le sujet de Lumières se base sur l'idée que les gens ont un centre et qu'ils sont des individus complètement uniformes avec la raison, la conscience et la viabilité. Le centre est l'identité d'une personne qui est né en même temps que la personne elle-même et qui reste la même pendant toute la vie. L'identité du sujet sociologique se forme dans l'interaction entre soi et la société. Le sujet a toujours un centre intérieur ou une essence qui est le « vrai moi », mais qui se forme en dialogue constante avec l'environnement. Le sujet postmoderne ne se compose plus d'une identité uniforme et constante, mais de plusieurs identités qui peuvent être parfois en contradiction entre eux ou même incompatibles. (Hall et al. 1999 : 21–22.)

De son côté, Mekaoui (2005 : 211) constate que l'identité se compose, se décompose et se recompose de différentes composantes dont l'importance se varie selon les circonstances. Ces composantes peuvent être, entre autres, sociales, psychologiques, sexuées et sexuelles, historiques, religieuses, nationales et régionales, géographiques, politiques, linguistiques et langagières (Mekaoui 2005 : 211). L'identité n'est plus vue comme un état statique, mais « l'identité est, au contraire, considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie » (Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez 2002 : 22).

## 4.2. L'identité linguistique

Dans ce chapitre, nous traitons l'identité linguistique. Parmi des sociolinguistes, il existe un consensus bien accepté que la langue n'est pas seulement une méthode de communication, mais aussi un symbole de l'identité sociale ou l'identité de groupe (Grosjean 1982 : 117).

La langue peut être vue comme un des fondements identitaires les plus déterminants qui justifie l'utilisation de l'expression « identité linguistique ». L'idée que la langue est une partie essentielle de l'identité est tenace et omniprésente. (Gauthier 2011 : 183.) De son côté, Arezki (2008 : 194) en parlant de la situation linguistique spécifique de l'Algérie constate que l'identité linguistique est une identité fondamentale, parce qu'un être humain et un groupe construisent leur identité dans et par la langue. Ils se fondent et s'apparentent en langue ainsi qu'ils se distinguent par la langue. Arezki (2008 : 194) définit la langue première ou maternelle comme « non plus comme la langue de la mère, mais comme "langue-mère", celle dans laquelle on naît, mais aussi et peut-être surtout celle qui nous fait naître ». Un individu se constitue lui-même à travers la langue première ou maternelle en même temps qu'il se fait reconnaître d'autres personnes comme identiques ou distinctes dépendant de la langue qu'ils parlent, à savoir la même ou une autre. La langue première ou maternelle continue à influencer l'individu qui se définit et se constitue aux yeux du groupe et des autres tout au long de sa vie. (Arezki 2008 : 194.)

Selon Arezki (2008 : 194), « [l']identité linguistique est-elle avant tout une construction sociale et n'existe-t-elle que par le biais de la reconnaissance de cette construction. » En conséquence, pour les locuteurs, la langue est un élément qui unifie le groupe des locuteurs de la même langue, qui représente ce groupe et qui inclut les individus dans ce groupe, mais aussi un élément qui sépare ce groupe des autres groupes. Arezki (ibid.) affirme aussi que « l'identité linguistique ne peut ainsi se construire que par le biais d'une conscientisation de son appartenance à un groupe linguistique, à une communauté ». De son côté, Charaudeau (2009 : 15) affirme que la langue est un élément nécessaire dans la formation d'une identité collective ainsi qu'elle assure la cohésion sociale d'un certain groupe. Par la langue, l'individu se fait son intégration sociale et il se forge la symbolique identitaire.

Selon Bertucci (2007 : 119), l'effet du plurilinguisme à l'identité est largement sous-estimé. Les langues sont des instruments de socialisation et elles permettent à une personne d'affirmer son identité par rapport de son environnement (Mekaoui 2005 : 214). Comme Bertucci (2007 : 121) le dit :

Dans l'interaction, la/les langues vont permettre au locuteur d'individualiser son identité, la parole étant perçue comme un prolongement, une extériorisation de la personne.

L'interaction inclut aussi le phénomène d'alternance codique (cf. aussi 2.4.). Les discours mixtes, soit le mélange, soit l'alternance de langues ou de variétés, donnent la possibilité à un individu pour

faire apparaître des identités sociales multiples en fonction de la valeur symbolique du code utilisé mais aussi comme une possibilité supplémentaire de construction du sens dans l'interaction. (Bertucci 2007 : 121.)

L'utilisation des discours mixtes rend possible de voir le répertoire de langues comme une totalité qui est ouverte et qui n'est pas délimitée. Se basant sur ce répertoire de langues, « le locuteur opère un choix d'identification linguistique et se pose donc en sujet de son discours, manière de construire et d'imposer une identité autre ». (Bertucci 2007 : 121.)

De son côté, la perte d'une langue agit aussi sur l'identité linguistique : la perte peut se produire quand le locuteur peu à peu choisit de substituer une langue à une autre langue, et par conséquent :

La perte d'une langue est ainsi l'aboutissement des processus de substitution qui peuvent soit prendre la forme d'un interventionnisme autoritaire, soit de façon indirecte s'inscrire dans la conscience collective sous forme de dévalorisation de la langue dominée et de survalorisation de la langue dominante. (Arezki 2008 : 194).

La perte peut arriver, par exemple, quand les politiques d'unification linguistique donnent pour les locuteurs des langues dominées l'expérience de ne pas appartenir à

la « bonne » communauté linguistique. Ainsi, les locuteurs des langues dominées sont insécurisés, parce qu'ils ne font pas partie d'un groupe dont la langue est reconnue comme prestigieuse. Pourtant, la peur de la perte de l'identité linguistique avec la langue peut entraver l'apprentissage de la langue dominante. La langue seconde est apprise parce que c'est un mode de la communication, mais il existe une certaine résistance dans le processus. (Arezki 2008 : 195.)

## 5. Corpus

Dans ce chapitre, nous présenterons le corpus que nous traiterons dans notre travail. Notre corpus se constitue de 31 narrations autobiographiques d'étudiants universitaires de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (cf. annexe 1 pour des exemples).

La biographie est une construction écrite sur la vie d'une personne dont l'auteur est quelqu'un autre que cette personne d'où on écrit. Par contre, dans l'autobiographie, l'auteur rédige une construction sur sa propre vie. (Bertaux 1981 : 7 ; Huotelin 1992 : 17.)

Le corpus a été recueilli en automne 2015 dans deux cours où la thématique du plurilinguisme et différents aspects y liés ont été traités. Les descriptions des cours sont présentées plus précisément dans le tableau 1. Les étudiants de ces deux cours sont à deux niveaux différents : le premier groupe se constitue de 9 étudiants du niveau licence 3 et le deuxième groupe de 22 étudiants du niveau master décyclé ce qui veut dire que les niveaux master 1 et master 2 sont assemblés. Dans ce travail, nous utilisons un code individuel et aléatoire pour chaque étudiant (E1–E31) pour faire une distinction entre les étudiants. Les codes de E1 à E9 signifient des étudiants au niveau licence 3 et les codes de E10 à E31 des étudiants au niveau master décyclé. Les codes des étudiants sont présentés dans le tableau 2. Nous utilisons les exemples des narrations qui sont pris comme ils sont écrits par les étudiants, à cause de cela, ils peuvent contenir des expressions incorrectes. Dans l'annexe 1, nous présentons 9 exemples des narrations ; nous avons choisi la plus courte (E20) et la plus longue (E17) narration ainsi que des narrations différentes pour montrer la variation dans le corpus.

Tableau 1 : Les descriptions des cours

Niveau du cours	Nom du cours	Description du cours
Licence 3	L5ACQUI Acquisition de la langue seconde (L2)	L'objectif de ce cours est de présenter les concepts théoriques opératoires et leurs applications à l'analyse de données sur l'acquisition de L2. Les étudiant-e-s étudieront des textes et analyseront des données interactionnelles issues de cadres de socialisation contrastés (situation de classe, interactions en dehors de la classe, interactions en contexte d'immigration ou séjour à l'étranger).
Master décyclé	L5ACQUI Acquisition de la troisième langue (L3)	Ce cours propose de réfléchir à des questions liées à l'acquisition d'une troisième langue (L3), surtout celles autour de l'apprentissage et l'utilisation du lexique dans des contextes spécifiques. Un locuteur plurilingue a à sa disposition plusieurs représentations mentales en parallèle, ce qui complique la mise en mots des idées en L3.

A la fin des cours, l'enseignant a demandé aux étudiants de décrire leur autobiographie bi- et/ou plurilinguistique. La consigne de la tâche proposée était la suivante :

En vous basant sur tout ce qu'on a expliqué lors du cours "Acquisition de la langue seconde / d'une L3 : le lexique", décrivez votre *autobiographie bi-/plurilinguistique*. Discutez en même temps des avantages et des inconvénients des traits/phénomènes que vous présentez et donnez des exemples.

Cette instruction était seule que les étudiants ont reçus. Par conséquent, ils ont construit les narrations des points de départ différents ; la plupart des étudiants commencent en expliquant leur propre situation, par exemple « *Je parle l'anglais comme langue maternelle, mais j'ai acquis espagnol à partir de 12 ans, le français à partir de 19 ans, l'italien à partir de 21* » (E14), alors que certains commencent en traitant des notions principales liées au cours ou du contenu du cours, par exemple

« *Le plurilinguisme, c'est le fait de maîtriser plus de deux langues* » (E11). De plus, il existe de la variation dans la longueur des narrations : la narration la plus courte étant composée de moins de 100 mots, tandis que la plus longue étant de 700 mots. Le nombre de mots dans la chaque narration est présenté dans le tableau 2. Le corpus comprend au total 7862 mots.

Tableau 2 : Les codes des étudiants et les longueurs des textes

Code	Longueur du texte (mots)
E1	249
E2	231
E3	318
E4	573
E5	397
E6	596
E7	485
E8	194
E9	292
E10	403
E11	551
E12	252
E13	257
E14	593
E15	321
E16	226

Code	Longueur du texte (mots)
E17	739
E18	259
E19	176
E20	72
E21	510
E22	411
E23	268
E24	471
E25	133
E26	265
E27	282
E28	319
E29	372
E30	676
E31	306
<b>Total</b>	<b>7862</b>

Dans ce travail et dans la recherche autobiographique en général, le sujet de la recherche est la propre connaissance d'un individu et son expérience subjective sur la réalité (Jaatinen 2003 : 34). Il est à noter que le corpus se constitue des narrations autobiographiques qui décrivent un certain moment de la vie de ces étudiants. Ce moment se transformera à un autre constamment (Mutta 2016).

## 6. Méthode d'analyse

Dans ce chapitre, nous présentons notre méthode d'analyse ; notre étude est faite en utilisant la méthode qualitative, plus précisément l'analyse de contenu. Dans l'étude qualitative, selon Hirsjärvi et al. (2009 :161), le point de départ est la description de la vie réelle, qui inclut l'idée de la réalité variée. Il est à noter que la réalité ne peut pas être mise arbitrairement en pièces. Les événements façonnent les uns sur les autres simultanément, en conséquence il est possible de trouver des relations multidirectionnelles. Dans l'étude qualitative, le sujet est visé à étudier comme un ensemble. (Ibid. : 161.)

Selon Tuomi et Sarajärvi (2018 : 117), l'analyse de contenu est une méthode avec laquelle les documents peuvent être analysés systématiquement et objectivement. Les documents possibles sont, par exemple, des articles, des journaux, des lettres, des interviews, du discours. Cette méthode convient bien à l'analyse du matériel moins ou pas du tout structuré. L'objectif de cette méthode est avoir une représentation concise et générale du phénomène étudié. (Tuomi & Sarajärvi 2018 : 117.)

L'analyse de contenu est l'analyse textuelle comme l'analyse du discours. Ce qui fait la différence entre l'analyse de contenu et l'analyse du discours est que dans l'analyse de contenu, on cherche des significations du texte, tandis que dans l'analyse de discours, on analyse comment ces significations sont produites dans le texte. (Tuomi & Sarajärvi 2018 : 117.)

Pour réaliser notre analyse, nous cherchons les thèmes différents traités dans les narrations autobiographiques. La catégorisation thématique des réponses émerge lors de l'analyse du corpus. Avec cette catégorisation, nous tenterons répondre à nos questions de recherche.

Nous avons cinq chapitres d'analyse dont le chapitre 7.5. fait voir comment les étudiants s'identifient eux-mêmes, et il est la réponse principale à notre première question de recherche; les traces de l'identification peut également être vues dans les autres chapitres de notre analyse. Tous les chapitres dans notre analyse répondent à

notre deuxième question de recherche. De plus, nous répondons à nos questions de recherche plus spécifiquement dans le dernier chapitre (7.6.) de la partie d'analyse.

Pour cette étude, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

**H1** : Les manières de l'identification sont diverses. Les points qui peuvent influencer sur la construction de l'identité linguistique sont par exemple l'habitat, l'éducation, la scolarisation et les voyages possibles (Dervin 2008 ; Dorais 2004).

**H2** : Les modes de décrire l'identité linguistique sont variables. Comme la construction de l'identité est un processus, l'identité en général et l'identité linguistique sont en changement constant. Les individus sont influencés par la famille, par l'école, par l'environnement et par la politique linguistique de leur pays (Dorais 2004 ; Mekaoui 2005).

## 7. Analyse

Dans cette partie de notre travail nous faisons analyse de notre corpus. Nos questions de recherches sont :

**Q1 :** Comment les étudiants plurilingues s'identifient-ils eux-mêmes par rapport à toutes les langues et cultures qu'ils connaissent ?

**Q2 :** Comment les étudiants décrivent-ils leur identité linguistique depuis la naissance jusqu'à présent ?

Nous commençons en examinant les langues acquises ou apprises par les étudiants (7.1.), puis nous étudions des thématiques variables que nous avons trouvées en analysant les narrations. La première thématique que nous traitons est l'impact de l'environnement linguistique sur le plurilinguisme (7.2.), puis nous examinons comment les langues acquises ou apprises influent les unes sur les autres (7.3.) et quelles sont les émotions liées au plurilinguisme (7.4.). En avant-dernier, nous étudions si les étudiants s'identifient eux-mêmes comme bilingues ou plurilingues (7.5.). Ce chapitre où nous traitons l'auto-identification des étudiants répond à notre première question de recherche, les traces de l'identification peut également être vues dans les autres chapitres de notre analyse. Tous les chapitres dans cette partie de notre travail répondent à notre deuxième question de recherche. Pour finir notre analyse, nous répondons plus spécifiquement à nos questions de recherche (7.6.).

Comme l'indiqué supra, nous utilisons des exemples des narrations qui sont pris comme ils ont été écrits par les étudiants, à cause de cela, ils peuvent contenir des expressions incorrectes. Il est à noter que le français n'est pas la L1 de tous les étudiants. Dans cette analyse, nous utilisons toujours la forme masculine en nous référant aux étudiants, pourtant la forme féminine est utilisée quand l'exemple l'indique directement et nous nous y référons dans le texte.

### 7.1. Les langues acquises ou apprises

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur les langues acquises ou apprises par les étudiants dont les narrations sont incluses dans notre corpus. Premièrement, nous avons calculé combien de langues les étudiants mentionnent dans leur narration

(N=31). Le nombre de langues mentionnées dans une narration varie entre deux et sept (voir figure 1).

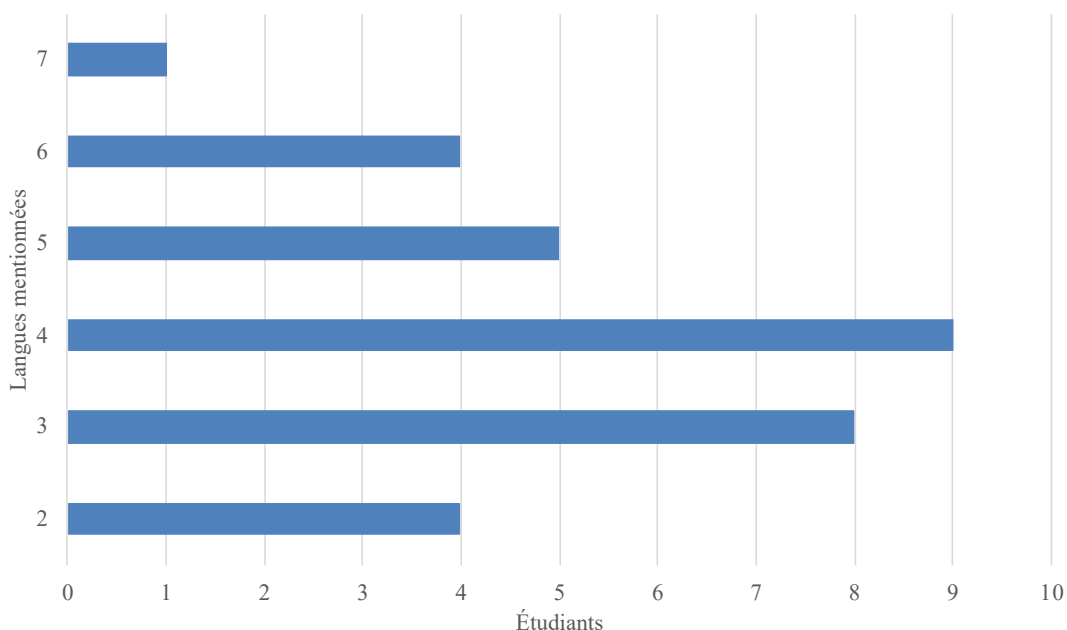


Figure 1 : Le nombre de langues mentionnés dans une narration

Presque deux tiers d'étudiants (19) mentionnent quatre ou plus de langues :

- quatre langues (9) : E1, E7, E8, E10, E11, E21, E27, E30, E31
- cinq langues (5) : E6, E13, E15, E17, E24
- six langues (4) : E9, E14, E22, E28
- sept langues (1) : E12

Le fait dont on doit tenir en compte est que les étudiants ne mentionnent pas nécessairement toutes les langues qu'ils connaissent. Par exemple, un étudiant (E20) a spécifié seulement deux langues mais aucune de ces deux langues n'est le français même s'il participe au cours universitaire où la langue d'enseignement est le français. Les langues plus fréquemment mentionnées sont le français (30 fois), l'anglais (28), l'espagnol (15), l'italien (9), l'allemand (7) et l'arabe (7). Toutes les langues mentionnées sont présentées dans la figure 2. Le nombre total de langues mentionnées dans toutes les narrations est 125 ; la figure 2 présente le nombre de mentions de chaque langue.

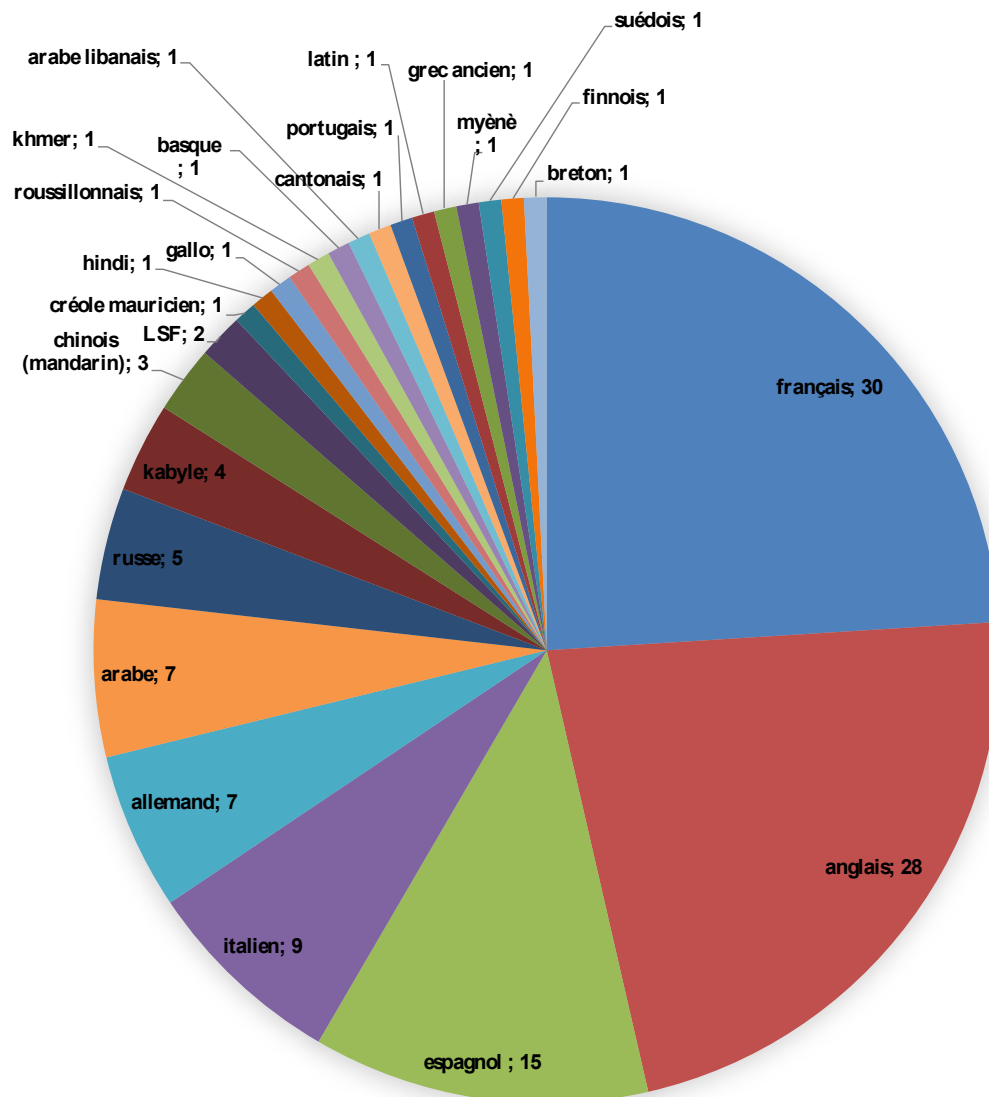


Figure 2 : Toutes les langues mentionnées

Les descriptions des langues dans les narrations sont diverses, pourtant la plupart des étudiants (26 ; E1–E3, E5–E8, E10, E11–E19, E21–E30) mentionnent leurs langues par ordre chronologique selon la première rencontre (exemple 1).

- (1) « *Je parlais anglais comme langue maternelle, mais j’ai acquis espagnol à partir de 12 ans, le français à partir de 19 ans, l’italien à partir de 21 ans. J’ai pris quelques cours en allemand pour aider avec le chant d’opéra et j’ai pris ces cours en arabe pour voyager.* » (E14)

Le reste utilise des manières variées, par exemple un étudiant (exemple 2) mentionne ses langues par ordre de compétence.

- (2) *« je dispose dans mon répertoire linguistique à des niveaux plus ou moins avancés, les langues suivantes : le français, l'anglais, l'italien, l'espagnol, le russe, le basque et le khmer. Je viens de les classer par ordre de compétence ; mais par exemple, j'ai commencé à apprendre l'espagnol avant l'italien, et je viens d'une famille franco-khmère, j'ai donc toujours eu un input khmer, mais je ne le parle pas pour autant. »*  
(E12)

Deux étudiants présentent leurs langues et le niveau des compétences langagières également avec l'aide d'un tableau (E21, E15 ; voir l'Annexe 1). Dans cette annexe, nous présentons des extraits plus longs des narrations ; nous avons choisi ces extraits différents pour montrer la variation dans les narrations.

Les étudiants peuvent être distribués dans deux groupes :

- A. Ceux qui mentionnent seulement une langue maternelle ou première qui est en même temps la langue de scolarisation et la langue utilisée dans l'environnement linguistique pour eux (exemple 3).
- B. Ceux qui ont plusieurs langues maternelles ou premières ou une langue seconde qui est leur langue de scolarisation et/ou la langue utilisée dans l'environnement linguistique (exemple 4).

- (3) *« Je suis née en France de parents monolingue français. Le français est donc ma langue maternelle et de scolarisation. »* (E26)

- (4) *« Étant donné qu'à l'école je ne parlais que français et qu'à la maison je parlais seulement arabe libanais (mes deux parents étant libanais), mes parents ils ont décidé de se diviser les rôles : ma mère me parlais arabe, mon père italien et à l'école français. Je considère donc ces trois langues mes L1. »* (E17)

Nous avons conclu que si un étudiant n'a pas spécifié sa langue de scolarisation ou la langue utilisée dans l'environnement linguistique, cette langue est considérée comme sa langue maternelle ou première (L1). Dans 18 narrations, il est mentionné seulement une langue maternelle ou première (L1) comme dans l'exemple 5 :

- (5) « *L'espagnol a été ma seule langue maternelle, utilisée dans tous les contextes dans mon pays d'origine.* » (E21)

De leur côté, 13 étudiants mentionnent que leur langue maternelle ou première est différente de leur langue de scolarisation ou de la langue utilisée dans l'environnement linguistique comme indiqué dans l'exemple 6 :

- (6) « *-- ma langue maternelle c'est Kabyle celle que j'ai appris à la maison comme ma première langue (langue de départ) et que j'ai utilise avec ma famille et mes amis...et a l'âge de 6 ans (l'âge de scolarisation) j'ai appris l'Arabe comme une 2eme langue celle que on utilise a l'école (milieu scolaire) et c'est une langue qui est tout a fait differente par rapport a ma langue maternelle et y a aucune ressemblance entre eux.* » (E2)

Certains étudiants utilisent les notions de la première langue, la deuxième langue et la troisième langue (L1, L2, L3) etc. en parlant de leur langues acquises ou apprises. La méthode dans laquelle les étudiants classifient leur L1, L2, L3 varie (cf. 2.3. ; Hammarberg 2010). Tous (sauf une étudiante) qui utilisent les notions de la L1, la L2, la L3 mentionnent leur première langue (L1) étant leur langue maternelle (E11, E17, E26, E29, E30). En revanche, l'étudiant E24 classifie sa langue maternelle comme sa L3 (exemple 7).

- (7) « *En L3, je classerais plutôt toutes les langues que j'ai apprise mais que je me maîtrise pas. Il s'agit de l'espagnol, de la langue des signes et du Myènè (une langue bantue, au Gabon). -- Enfin, le Myènè, est une langue que je n'utilise pas beaucoup plus que l'anglais ou l'espagnol. Mais c'est ma langue maternelle, je suis une locutrice passive de cette langue. Au début, il y a eu un détachement par rapport à cette langue*

*parce que les autres membres de ma famille la parlait sans nous parler à moi et ma sœur jumelle. Donc on a beaucoup parlé en français quand on ne le comprenait pas. Avec la politique linguistique de mon collègue, on suivait des cours de cette langue environ 3h par semaine. Il y a un fort sentiment d'appartenance même si je n'arrive pas à la parler de manière fluente. » (E24)*

Rappelons que, selon nous, la deuxième langue (L2) peut être une langue seconde notamment apprise dans un environnement où l'on vit, une langue de scolarisation ou une langue étrangère.

## **7.2. L'impact de l'environnement linguistique sur le plurilinguisme**

Dans ce chapitre, nous examinons le rôle de l'environnement linguistique au plurilinguisme dans les narrations. Comme l'environnement linguistique, nous comprenons la situation linguistique au moment de la rédaction de l'autobiographie au lieu du domicile présent ou passé, pendant la scolarisation et/ou dans la famille. Nous traitons des situations différentes où l'environnement linguistique a influé sur la situation linguistique de ces étudiants et sur leur plurilinguisme. En analysant les narrations nous avons remarqué qu'un grand nombre de étudiants fondent leur narration sur leur situation familiale et leur parcours scolaire. La plupart des étudiants (28) commencent également leur narration avec une phrase décrivant leur situation par rapport à leurs langues, leur ethnicité, leur nationalité et/ou leur lieu de naissance ou ceux de leurs parents (exemples 8, 9, 10 et 11).

(8) « *Je suis née en Alsace de parents nés en France.* » (E31)

(9) « *Etant née à l'île Maurice, je suis aujourd'hui plurilingue.* » (E6)

(10) « *Je suis une Algérienne ma langue maternelle c'est Kabyle --* » (E2)

(11) « *Je suis née d'une famille monolingue francophone.* » (E13)

Nous avons examiné la situation linguistique des étudiants avant les études universitaires (voir figure 3). Nous avons choisi de faire cette limitation parce que la

description de l'environnement linguistique dans les narrations se concentre sur cette période de la vie de ces étudiants. Quatre étudiants ne mentionnent pas leur environnement linguistique et nous ne pouvons pas le conclure. Nous pouvons conclure que l'environnement linguistique de 14 étudiants est monolingue si nous excluons de l'apprentissage scolaire des langues étrangères.

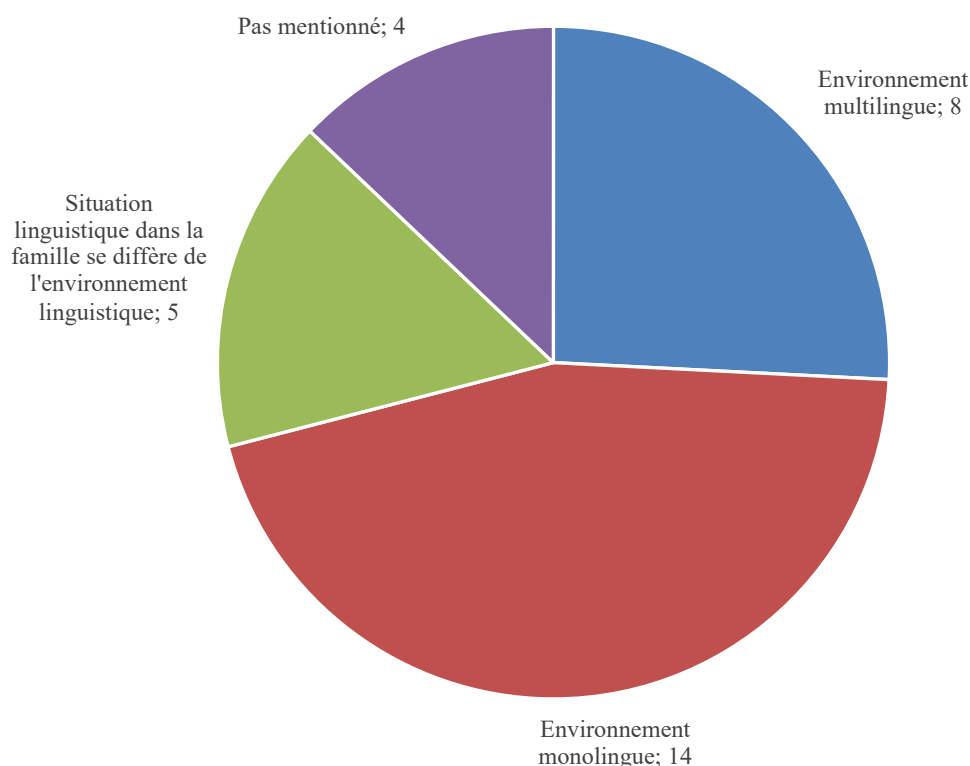


Figure 3 : La situation dans l'environnement linguistique

Huit étudiants mentionnent dans leur narration ou nous pouvons conclure de leur narration que la cause de leur plurilinguisme est liée au plurilinguisme national comme dans l'exemple 12 et dans certains cas également au colonialisme comme dans l'exemple 13.

(12) « *Au Canada, le Français et l'Anglais sont les deux langues officiel. Alors j'ai été exposé à ses deux langues à un très jeune âge.* » (E4)

(13) « *Ce plurilinguisme individuel est le reflet d'un plurilinguisme national car dans mon pays qui est l'Algérie, les trois langues que j'ai citées ci-dessus coexistent sous différents aspects.* » (E23)

En examinant les narrations nous pouvons voir qu'également la situation linguistique dans la famille ou d'autres raisons familiales ont un grand effet sur le plurilinguisme, par exemple le déménagement dans un nouveau pays ou un nouvel environnement linguistique avec la famille. Cinq étudiants mentionnent que dans leur famille, la situation linguistique s'est différée de situation linguistique dans leur environnement. En voici l'exemple 14 :

(14) « *Je suis italienne d'origine libanaise et j'ai été scolarisé dès l'âge de trois ans dans un établissement français en Italie.* » (E17)

En examinant la langue de scolarisation des étudiants nous pouvons voir que 25 étudiants mentionnent leur langue de scolarisation ou nous pouvons la conclure dans leur narration. Nous illustrons ce phénomène dans la figure 4. Presque la moitié des étudiants (15 étudiants) mentionnent que leur langue de scolarisation est la même langue que leur L1<sup>1</sup>. Presque un tiers des étudiants (10 étudiants) écrivent dans leur narration que leur langue maternelle ou première est différente de leur langue de scolarisation.

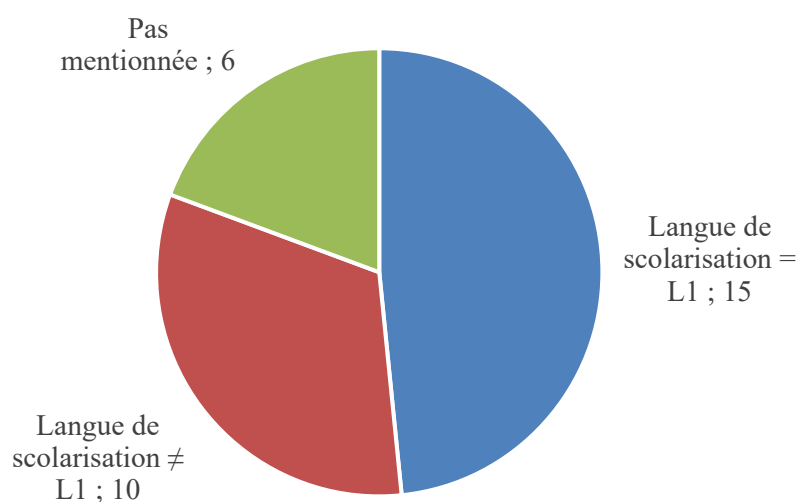


Figure 4 : La langue de scolarisation

<sup>1</sup> Nous avons conclu que si un étudiant mentionne d'avoir seulement une langue dans sa famille et dans son environnement linguistique avant de rencontrer des langues étrangères pendant la scolarisation, cette langue est la langue de scolarisation de cet étudiant.

Parmi ces dix étudiants, il existe des raisons différentes qui expliquent le fait que la langue maternelle et la langue de scolarisation n'est pas la même langue. La raison la plus commune pour avoir deux langues différentes comme la langue maternelle et la langue de scolarisation est liée au plurilinguisme national, ce qui est illustré dans les exemples 15 et 16 :

(15) « *Le Kabyle qui est ma langue maternelle, l'arabe qui est la langue officielle en Algérie et que j'ai apprise à l'école, le Français, ma L3, que j'ai aussi apprise à l'école --* » (E11)

(16) « *A la maison je parlais en cantonais avec ma famille et mes amis, mais l'anglais reste comme langue d'enseignement.* » (E20)

Parmi ces étudiants, 13 étudiants mentionnent qu'ils ont fait des études universitaires ou ils ont autrement passé une période plus longue dans un environnement linguistique différent à leur environnement normal. Ce temps peut avoir un effet significatif sur les compétences linguistiques et sur le plurilinguisme individuel comme dans l'exemple 17 suivant :

(17) « *Après le baccalauréat, j'ai déménagé en Angleterre pour mes études universitaires. À ce moment, l'anglais est devenu ma langue la plus forte -- À l'université en Angleterre j'ai fait une licence de Russe à côté de ma licence en Sciences du langage. Le Russe est donc ma L3. J'ai commencé le Russe à 18 ans, en cours, donc très explicitement, mais l'année suivante j'ai déménagé à Moscou, où j'ai été immergée dans la langue.* » (E30)

Les étudiants qui ont eu deux ou plusieurs langues dans leur environnement linguistique font des remarques qu'il existe des différences entre les niveaux des compétences linguistiques et qu'ils utilisent les langues différentes pour les fonctions différentes. Comme nous pouvons voir dans les exemples 18, une personne peut utiliser une langue pour les études et une autre langue dans les situations familiales.

- (18) « -- pour le langage courant, de tous les jours, je me sens plus à l'aise en italien, pour le langage académique je me sens plus à l'aise en français, -- » (E17)

Les étudiants peuvent utiliser une langue aussi dans les situations émotionnelles et une autre langue dans les fonctions de leader. En voici l'exemple 19 :

- (19) « Si je suis dans un état émotif, ma L1 apparaît (colère, bonheur etc), si je suis dans un posture de leader, je pense et je parle en Français, si je parle en Anglais c'est plus quand je m'amuse ou à l'université, -- » (E11)

Les changements de l'environnement linguistique ont un effet sur le plurilinguisme et le niveau des compétences linguistiques. Dans les narrations, nous pouvons trouver des exemples des cas positifs ou négatifs. Nous commençons par présenter des effets positifs où le changement a amélioré les compétences linguistiques. Les changements avec un effet positif peuvent être la conséquence, par exemple, d'un nouveau compagnon comme dans l'exemple 20 ou du déménagement au nouvel environnement linguistique comme dans l'exemple 21.

- (20) « Concernant l'anglais, justement, je vis avec mon compagnon anglophone bilingue français ; ma maîtrise de la langue a considérablement évolué ces dernières années, -- » (E12)

- (21) « J'ai d'abord acquis le français avec mes parents français, en France, puis l'anglais, lorsque j'ai déménagé aux USA avec ma famille à l'âge de 6 ans. -- Aux USA j'ai acquis l'anglais de manière naturelle et inconsciente, en immersion dans l'environnement anglophone (j'allais à l'école Américaine). » (E30)

Également, les étudiants qui n'utilisent pas régulièrement plusieurs langues dans leur vie quotidienne soulignent le fait que les expositions à la langue, même courtes, au milieu naturel ont un effet positif sur le niveau des compétences linguistiques et elles peuvent être importantes ou même nécessaires pour apprendre ou conserver une

langue. Ces séjours peuvent être des voyages de loisirs, des échanges d'étudiants et des cours de langues. En témoignent les exemples 22 et 23 :

(22) « *Par là même, mes séjours à l'étranger ont contribué à hausser rapidement mon niveau, à réactiver des acquis perdus à cause de l'interruption de scolarité dans ces langues.* » (E7)

(23) « *Malgré un apprentissage tardif de ma deuxième langue, j'ai pu maîtrisé celle-ci grâce à plusieurs séjours en milieu francophone, pendant lesquels j'ai été exposée à un input plus diversifié, --* » (E29)

En revanche, le changement de l'environnement peut aboutir à l'affaiblissement des compétences linguistiques. Dans deux narrations, les étudiants disent que les compétences linguistiques d'une langue se sont affaiblies, ou même elles ont été perdues, quand cette langue ne fait plus partie de leur environnement linguistique, par exemple à cause du déménagement régional. En témoignent aussi les exemples 24 et 25 suivants :

(24) « *Jusqu'à mes 10 ans environ, j'ai été parfaitement bilingue. Puis j'ai déménagé en Auvergne et dû dire adieu à l'école bilingue. Je n'ai donc pratiqué l'allemand plus que trois heures par semaine, et j'ai petit à petit [perdu] mon niveau de langue.* » (E31)

(25) « *Aussi, j'ai eu l'attrition d'une langue, la langue espagnole. J'ai commencé à 12 ans et je l'ai parlé jusque 18 ans. J'habitais en Costa Rica où je me suis immercée. Mais je parle plus la langue espagnole, donc, j'ai oublié beaucoup.* » (E14)

Nous pouvons voir que l'environnement linguistique ont un vaste effet sur les compétences linguistiques ; il peut agir aussi bien positivement que négativement.

### 7.3. Comment les langues acquises ou apprises agissent les unes sur les autres

Ce chapitre traite de l'influence des langues acquises ou apprises les unes sur les autres. Nous étudions comment les étudiants décrivent la situation entre leurs langues et les événements où ils ont remarqué des interférences linguistiques. Quand les étudiants décrivent de l'impact que leurs langues apprises ou acquises ont les unes sur les autres, nous pouvons voir des effets positives et négatives. La plupart des étudiants (26) mentionnent dans leur narration qu'il existe des transferts linguistiques positives ou négatives. Pourtant dans une narration (exemple 26), un étudiant (E26) mentionne également que ses langues ne s'influencent pas les unes sur les autres et il n'existe pas non plus d'inconvénients.

(26) « *Elles [les langues] ne se profitent pas l'une à l'autre mais ne sont pas non plus un handicap.* » (E26)

Cet étudiant considère la relation entre les langues qu'il a dans sa vie comme relativement neutre.

Plusieurs étudiants mentionnent que leurs niveaux de compétences linguistiques dans les langues différentes varient beaucoup. Souvent, la langue plus forte est la langue qui cause des interférences négatives aux langues moins fortes, comme dans l'exemple 27 :

(27) « *Certains inconvénients apparaissent dû à mon trop grand écart de niveaux entre les deux langues. Notamment une présence trop importance d'influence translinguistique. En effet, le français a trop d'influence sur l'anglais. Je produis beaucoup d'inférences qui me mènent pour la grande majorité des cas à des erreurs.* » (E5)

D'autre part, la langue plus forte peut être utilisée comme un instrument pour mieux comprendre et mieux utiliser la langue moins forte. Voici l'exemple 28 pour illustrer ce fait :

(28) « *Il y a une asymétrie entre mes deux langues. Je pense réaliser beaucoup d'inférence de la L1 vers la L2. Mon niveau étant bas je pense recourir souvent à ma L1 en l'utilisant comme calque sur ma L2 dans le but de me faire comprendre.* » (E26)

Plusieurs étudiants font mention d'utiliser de l'alternance codique dans les situations variées. Cette utilisation de l'alternance codique peut être liée, par exemple, aux certaines situations ou aux certaines personnes ; les situations possibles sont quand les locuteurs parlent une langue aux niveaux différents ou leur première langue n'est pas la même (l'exemple 29).

(29) « *Concernant l'anglais, justement, je vis avec mon compagnon anglophone bilingue français ; ma maîtrise de la langue a considérablement évolué ces dernières années, et nous utilisons toujours le code-switching pour communiquer.* » (E12)

Cet exemple supra montre aussi qu'il est également possible que l'alternance codique apparaisse toujours avec une certaine personne ou avec un certain groupe. L'exemple 30 illustre aussi ce fait :

(30) « *Quand je parle avec une personne qui parle que italien, j'aimerais toujours insérer des mots en français et en arabe et cela m'arrive avec les autres langues aussi.* » (E17)

Cet exemple montre bien que dans un tel cas, l'alternance codique peut apparaître, par exemple, quand les compétences linguistiques d'une langue sont faibles, et on utilise des mots d'une autre langue pour compléter la parole. Voir les exemples 31 et 32 suivants :

(31) « *J'utilise « le code-switching » beaucoup entre copines particulièrement au niveau du lexique parce que il y a toujours beaucoup de vocabulaire que je ne connais pas.* » (E14)

- (32) « *Par contre, il m'arrive parfois, surtout lorsque je suis fatigué, de ne pas trouver le mot dans la langue que j'utilise, c'est-à-dire que je fais du code-switching.* » (E4)

Un étudiant (E30) mentionne également l'utilisation des anglicismes. Les anglicismes sont utilisés dans les situations similaires que les autres phénomènes d'alternance codique. En voici l'exemple 33 :

- (33) « *Je faisais beaucoup d'« anglicismes », qui sont en fait l'interférence de l'anglais dans mon français* » (E30, les deux L1s : le français et l'anglais)

Dans les narrations, il est mentionné beaucoup de manières différentes comment les langues acquises ou apprises influent les unes sur les autres. Quand les langues sont en contact, il est naturel qu'elles se mélangent surtout dans l'expression orale. Les cas mentionnés dans les narrations sont variables. Les étudiants peuvent s'appuyer sur des stratégies différentes pour parler mieux quand ils ne connaissent pas d'expressions correctes. Une manière possible est d'utiliser un mot familier d'une autre langue et le prononcer consciemment avec un accent différent, par exemple un mot anglais avec un accent français, pour qu'il semble plus correcte comme nous pouvons voir dans l'exemple 34 :

- (34) « *Je m'appuie sur le « transfer » au même temps que le « transfer » est la cause de mes erreurs aussi. Par exemple, si je ne connais pas un mot, j'essaie ce mot anglais avec un accent français.* » (E14)

Une autre stratégie est de chercher les synonymes ou de faire une paraphrase quand on ne trouve pas de mot correct. En voici l'exemple 35 :

- (35) « *Mais, cela a aussi entraîné des difficultés, car l'anglais (et après le français) deviennent une source d'interférences lorsque j'utilise une langue différente de l'espagnol [L1]. Il m'arrive lorsque je parle français et que je ne connais pas un mot j'ai tendance soit à chercher*

*un synonyme, soit à utiliser une reformulation afin d'éviter le mot. »*  
(E21)

Comme vu aussi dans cet exemple supra, on peut plutôt dire que les effets des interférences négatives se passent plus facilement en parlant une langue autre que la première langue. Quand la L1 et la L2 sont très différentes, par exemple les systèmes des phonèmes sont différents, il est possible que la différence provoque de plus grandes difficultés. L'exemple 36 illustre aussi ce fait :

(36) *« Alors que le système des phonèmes en chinois a été bien établi, j'ai eu du mal à percevoir les phonèmes différents de ceux en chinois, surtout les consonnes voisé et non-voisé de « P » et « B ». »* (E16)

Les interférences venues d'une langue peuvent causer l'utilisation un mot incorrect ou un mot utilisé dans un contexte incorrect, de structures empruntées à une autre langue ou d'un accent étranger. Comme nous pouvons le voir dans l'exemple 37 suivant :

(37) *« Mais parfois, on peut noter des interférences linguistiques ; mauvaise utilisation d'un mot ou d'une expression, prononciation avec l'accent français -- »* (E12)

En outre, la difficulté de passer facilement d'une langue à une autre est un phénomène mentionné dans les narrations. Cela peut s'effectuer plus facilement quand on essaie de changer entre les langues moins fortes. En voici l'exemple 38 :

(38) *« Avec toutes ces langues apprises au cours de ma scolarité, je me souviens avoir trouvé difficile de passer d'une langue à une autre comme on change de chemise ; en cours de russe, des mots italiens me venaient systématiquement en tête, alors que ces 2 langues ne sont pas apparentées et que mes compétences en anglais les dépassaient toutes deux de très loin. »* (E12)

Il existe un grand nombre de remarques dans les narrations que les langues précédemment acquises ou apprises ont un effet sur l'apprentissage d'une nouvelle

langue. Également, dans le cas de l'apprentissage, les effets peuvent être positifs ou négatifs. Nous commençons à voir des effets positifs. En voici l'exemple 39 :

(39) *Mes connaissances d'une langue aident avec ces connaissances des autres, donc il y a le plurilinguisme additif.* » (E14)

Quand l'apprenant sait déjà deux ou plusieurs langues, il lui est plus facile de voir la langue comme un système avec les différents domaines et caractéristiques. Cela peut faciliter son apprentissage, parce qu'il est peut-être plus prêt à assimiler de nouveaux concepts. Comme nous pouvons le voir dans l'exemple 40 et 41 suivants :

(40) *« J'ai remarqué qu'avoir déjà 2 langues m'a aidé lors de mon apprentissage du Russe, car je pouvais détacher les concepts des mots avec lesquels je les exprime, et j'étais consciente que tous les mots n'ont pas forcément d'équivalent exacte dans une autre langue, et qu'il faut donc intérioriser de nouveaux concepts et les comprendre afin d'apprendre une langue (et pas juste apprendre les mots).* » (E30)

(41) *« En quittant l'école bilingue, j'ai également commencé à apprendre l'anglais. Je n'ai eu aucun mal à adopter la syntaxe, le lexique, la phonologie de cette langue, sans doute grâce à mon exposition à deux langues de familles différentes.* » (E31)

Dans l'exemple 41 l'apprenant mentionne également que l'appartenance à la même famille de langue facilite l'apprentissage. En témoigne aussi l'exemple 42 suivant :

(42) *« Cet apprentissage [de l'espagnol] a été facilité par ma connaissance de l'italien : j'ai pu observer des phénomènes d'inférence linguistique positive, l'italien et l'espagnol étant des langues romanes.* » (E28)

En revanche, les langues précédemment apprises peuvent causer également des effets négatifs sur l'apprentissage. Quand les langues sont similaires, les similitudes peuvent néanmoins avoir des effets négatifs et déranger l'apprentissage ou la langue qu'on est en train d'apprendre brouille temporairement les compétences linguistiques de la langue antérieurement apprise. En voici l'exemple 43 :

- (43) « *Un autre inconvénient est celui de l'interférence entre langues latines (qui n'est que le revers de l'avantage qu'elles présentent au moment de leur apprentissage) : l'apprentissage de l'italien a temporairement brouillé et « éclipsé » mes compétences en espagnol, mais bien moins en compréhension (où l'es acquis persistant) qu'en production (où le récent savoir-faire s'impose devant l'ancien, de nouveaux automatismes ayant été créé sur un terrain morphophonologique proche).* » (E7)

Dans le cas des langues similaires, les langues dans la même famille de langues ou autrement similaires, il est également possible qu'au début de l'apprentissage les similitudes aident et accélèrent le processus d'apprentissage, mais plus tard quand le niveau des compétences linguistiques augmente les effets négatifs apparaissent. En témoigne aussi l'exemple 44 suivant :

- (44) « *Autant que je m'en souviens, j'ai toujours pensé en Français même pour apprendre l'anglais ; ce qui pourrait s'expliquer par les similitudes dans la structure grammaticale et dans le vocabulaire aussi. Ça m'a plutôt aidé dans mon cas au début quand j'apprenais le lexique mais à long terme, ça devient problématique car des fois j'ai du mal à dissocier les deux langues en parlant,* » (E11)

Quand on fait un effort pour étudier une langue, une autre langue peut rester à l'arrière-plan et les compétences linguistiques de cette langue peuvent s'affaiblir temporairement ou en permanent. Comme nous pouvons le voir dans l'exemple 45 suivant :

- (45) « *C'est parce que j'ai focalisé presque toute mon attention au français, alors l'anglais est dévalorisé.* » (E19)

De plus, quand les compétences linguistiques d'une langue s'améliorent, certain domaine d'une autre langue peut en souffrir. Comme nous pouvons le voir dans l'exemple 46, il est possible de toujours écouter, lire, et écrire facilement, mais l'expression orale commence à devenir plus difficile dans la situation où l'on est

entouré par une langue tout le temps et on essaie d'utiliser une d'autres langues étrangères.

(46) « *Une autre situation qui m'arrive c'est l'influence du français sur mon utilisation de l'anglais. Je peux l'utiliser pour écrire, lire, et écouter sans souci, mais l'utilisation constante du français rend de plus en plus difficile pour moi de m'exprimer à l'oral en anglais, et cela entraîne aussi un accent français (ou semblable) lors de mon utilisation de l'anglais ou de l'italien.* » (E21)

Ce phénomène peut arriver également au début de l'apprentissage, quand les différents domaines des compétences linguistiques développent dans un rythme inégal.

#### **7.4. Les émotions liées au plurilinguisme**

Dans ce chapitre, nous traitons des émotions apparues dans les narrations. Nous incluons les émotions contre le bilinguisme et le plurilinguisme ainsi que les émotions causées par le bilinguisme et le plurilinguisme. Dans l'ensemble, le bilinguisme et le plurilinguisme sont vus de manière positive dans les narrations. Il est vu comme un avantage de parler plusieurs langues et de bien parler une ou plusieurs langues étrangères. Comme dans les exemples 47 et 48, certains étudiants constatent leur envie de savoir plusieurs langues ; le bilinguisme est en même temps vu comme un rêve qui semble inaccessible.

(47) « *Je pense que cela aurait été une bonne chose si j'avais sù parler plus d'une langue.* » (E26)

(48) « *Malgré cela, devenir bilingue reste un rêve qui me semble inaccessible.* » (E5)

Un individu plurilingue peut avoir une certaine langue parmi ses langues qui apparaît dans un état émotif et qu'il utilise pour décrire ses émotions, et en même temps, une autre langue peut avoir une fonction différente. En témoigne l'exemple 49 :

- (49) « *Si je suis dans un état émotif, ma L1 apparaît (colère, bonheur etc), si je suis dans une posture de leader, je pense et je parle en Français, si je parle en Anglais c'est plus quand je m'amuse ou à l'université, pour l'arabe, je n'ai pas de lien affectif avec cette langue étant donné que je me sens loin de la culture.* » (E11)

Le plurilinguisme peut causer des sentiments liés à la nationalité ou à l'ethnicité. Quand on parle certaine langue, il est possible de se sentir appartenir à certain groupe, national ou ethnique, et pourtant les membres de ce groupe peuvent s'en douter. Dans l'exemple 50 parle une étudiante d'origine libanaise qui vit depuis longtemps en Italie et en France.

- (50) « *Quand je parle italien et français on me considère italienne et française alors que quand je parle libanais, les libanais me considère étrangère car j'ai un accent italien. Cela me gêne beaucoup car moi je me sens libanaise, il y a certaines choses que je ne sais dire qu'en libanais et le fait que les libanais me considèrent étrangère me pose des problèmes quand je suis au Liban.* » (E17)

Il est possible que le lien affectif se forme à la langue et la culture étrangère pendant l'apprentissage de cette langue ou pendant un séjour dans cet environnement linguistique. En témoignent aussi les exemples suivants 51 et 52 :

- (51) « *Je sens que je « perds » mes compétences linguistiques en anglais et que le lien affectif qui me liait à la culture anglophone s'estompe du fait que mon activité intellectuelle passe surtout par un travail en français.* » (E22)
- (52) « *J'ai toujours eu l'impression que je pouvais m'exprimer plus librement en anglais, j'y suis donc attachée émotionnellement profondément.* » (E10)

Avant de présenter notre discussion sur les résultats (cf. 7.5.), nous présenterons encore les manières d'auto-identifications des étudiants.

## 7.5. L'auto-identification des étudiants par rapport au plurilinguisme

Ce chapitre présente les manières d'identification trouvées dans les narrations des étudiants. En analysant les narrations nous avons examiné si les étudiants se décrivent comme bilingues ou plurilingues ou pas. Comme vu auparavant, les définitions du plurilinguisme et du bilinguisme ne sont pas explicites ; le plurilinguisme et le bilinguisme individuel sont subjectifs et difficile à déterminer (cf. Grosjean 2008 ; Dorais 2004). Les étudiants utilisent les manières différentes pour s'identifier. Parmi les 31 étudiants, 23 étudiants se considèrent comme bilingue, plurilingue ou monolingue (voir figure 5). Huit étudiants ne traitent pas de sentiments identitaires dans leur narration.

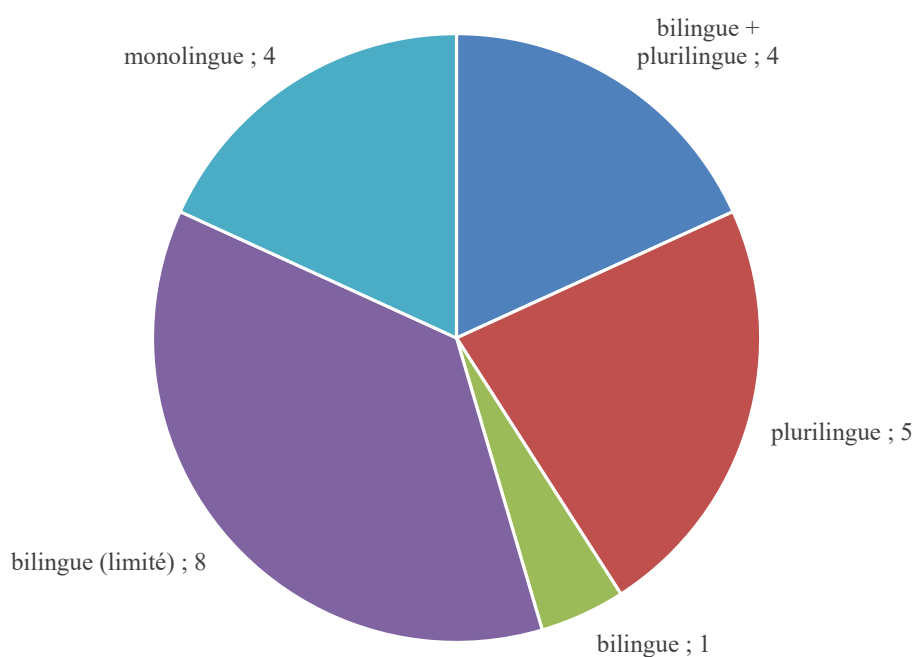


Figure 5 : L'identification des étudiants (N=23)

Parmi ces 23 étudiants, dix étudiants se présentent comme bilingues ou plurilingues dans leur narration. Les manières de description sont variables : certains étudiants écrivent directement qu'ils sont bilingues ou plurilingues et certains l'expriment plus ou moins indirectement. Parmi ces dix étudiants, la moitié (5 étudiants) se décrivent d'être plurilingues. En voici, les exemples 53 et 54 :

(53) « *Etant née à l'île Maurice, je suis aujourd'hui plurilingue.* » (E6)

(54) « *À partir de trois langues, on est plurilingue. En ce qui me concerne, je maîtrise quatre langues.* » (E11)

Quatre étudiants utilisent les formes nominales des deux notions : plurilinguisme et bilinguisme dans leur narration quand ils se décrivent. En conséquence, il est possible qu'ils traitent les deux notions comme synonymes ou qu'ils ont une paire de langues avec les niveaux des compétences plus fortes par rapport aux autres langues. En témoignent aussi les exemples 55 et 56 suivants :

(55) « *Je considère que je suis bilingue français-anglais. -- Malgré quelques problèmes identitaires, je considère ma plurilingualité comme une chance énorme, qui m'aide à mieux comprendre le monde, les gens, et qui m'aide aussi dans ma réflexion linguistique dans mes études.* » (E30)

(56) « *Je suis une personne plurilingue. -- L'avantage de mon bi-linguisme concient est que j'ai l'apptitude de faire des réflexions metalinguistique qui m'aide a mieux construire le systhème de mon L3.* » (E18)

Comme nous pouvons le voir dans l'exemple 57, un étudiant se décrit bilingue. Il le fait bien qu'il connaisse aussi l'allemand et le russe à part le français et l'anglais auxquels il fait référence en parlant du bilinguisme dans sa narration.

(57) « *Je me considère néanmoins comme étant bilingue, et c'est quelque chose de très personnel et identitaire.* » (E10)

Dans les narrations, huit étudiants mentionnent qu'ils sont bilingues ou plurilingues, mais il existe quelque chose qui limite leur expérience du bilinguisme ou plurilinguisme ; ils ne se ressentent pas d'être entièrement bilingues ou plurilingues. Le sentiment du bilinguisme ou plurilinguisme incomplet peut être une résulte des compétences linguistiques acquises « trop tard », après l'enfance. En voici l'exemple 58 :

(58) « *J'habite à Paris, et je fais mes études en Français à l'université mais j'ai acquis mes autres langues après l'âge 10 puis je suis « plurilingue » tardif.* » (E14)

Une autre raison pour le sentiment du bilinguisme ou plurilinguisme incomplet peut être que le niveau des compétences linguistiques dans les langues apprises après la première langue est moins fort que celui de la première langue. L'exemple 59 illustre aussi ce fait :

(59) « *Ca va de soi que je suis en situation bilinguisme limité, et non équilibré, puisque les bilingues adolescents n'arrivent que rarement à une maîtrise équivalente dans les deux langues.* » (E29)

Il est également possible que l'identification comme bilingue ou plurilingue soit présente seulement dans certain environnement, par exemple dans milieu scolaire, comme nous pouvons voir dans l'exemple 60 :

(60) « *Je me considère bilingue que en milieu scolaire.* » (E25)

L'identification n'est pas un état statique, mais un processus qui est au changement constant. Quand les circonstances, par exemple l'environnement linguistique, changent, l'identification peut également changer. En témoigne aussi l'exemple 61 suivant :

(61) « *Jusqu'à mes 10 ans environ, j'ai été parfaitement bilingue. -- Aujourd'hui je me considère en bilinguisme récessif par rapport à l'allemand.* » (E31)

Parmi les étudiants, il existe également quatre personnes qui ne s'identifient pas comme bilingues ou plurilingues. Tous ces étudiants font des remarques pourquoi ils ne se considèrent pas comme bilingues ou plurilingues même s'ils connaissent tous au moins une autre langue en plus de leur première langue. Les remarques liées à l'identification sont similaires : le niveau des compétences linguistiques dans la deuxième langue est ressenti trop bas pour avoir la possibilité de s'identifier comme bilingue ou plurilingue. En témoignent les exemples 62, 63 et 64 :

(62) « *Je ne me considère pas comme plurilingue car je n'ai pas de L2 que je maîtrise suffisamment à mon vis* » (E15)

(63) « *Mon niveau en anglais est bas et ne permet pas de me définir comme bilingue bien que cette notion soit subjective* » (E5)

(64) « *Cependant, je ne me qualifie pas du tout comme bilingue même si je pense avoir de solides bases, le bilinguisme est quelque chose de très subjectif et donc très dur à déterminer selon les locuteurs.* » (E3)

Comme vu dans les exemples 63 et 64, certains étudiants constatent que le bilinguisme ou le plurilinguisme individuel est très subjectif et difficile à déterminer, mais pourtant il existe le sentiment de ne pas avoir les compétences linguistiques suffisamment bonnes pour s'identifier comme bilingue ou plurilingue.

Nous pouvons voir que l'identification comme bilingue ou plurilingue n'est pas nécessairement liée au nombre de langues apprises ou acquises d'un locuteur, elle est plutôt liée au sentiment subjectif par rapport aux compétences linguistiques individuelles et à l'environnement linguistique présent ou passé.

## **7.6. En somme**

Dans ce chapitre, nous faisons un sommaire de notre analyse et nous répondons à nos questions de recherche (voir infra). Dans l'ensemble, le bilinguisme et le plurilinguisme sont vus de manière positive dans les narrations. Les étudiants pensent que c'est un avantage de parler plusieurs langues et, en outre, de bien parler une ou plusieurs langues étrangères.

La plupart des étudiants ont remarqué des transferts linguistiques entre leurs langues ; ces transferts linguistiques peuvent être positives ou négatives. Quand les langues sont en contact, il est naturel qu'elles se mélangent surtout dans l'expression orale. Selon Grosjean (2008 : 13–14), un individu bilingue ou plurilingue parle souvent ses deux ou plusieurs langues aux niveaux de compétence différents, parce qu'il utilise ces langues pour des objectifs variés, dans des environnements différents

et avec les personnes différentes. Il ressort de notre analyse que plusieurs étudiants font cette même remarque que leurs niveaux de compétence dans les langues qu'ils ont apprises ou acquises varient beaucoup. La langue la plus forte peut être utilisée comme un instrument pour mieux comprendre et mieux utiliser la langue moins forte.

Des plus, les étudiants peuvent s'appuyer sur des stratégies différentes pour parler mieux quand ils ne connaissent pas d'expressions correctes. Une stratégie possible est d'utiliser un mot familier d'une autre langue et le prononcer consciemment avec un accent différent, par exemple un mot anglais avec un accent français, pour qu'il semble plus convenable dans la situation d'interaction. Une autre stratégie est de chercher des synonymes ou de faire une paraphrase quand on ne trouve pas de mot correct. Également, il existe un grand nombre de remarques dans les narrations que les langues précédemment acquises ou apprises ont un effet, positif ou négatif, sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Au début de cette étude, nous avons posé les questions de recherche suivantes :

**Q1 :** Comment les étudiants plurilingues s'identifient-ils eux-mêmes par rapport à toutes les langues et cultures qu'ils connaissent ?

**Q2 :** Comment les étudiants décrivent-ils leur identité linguistique depuis la naissance jusqu'à présent ?

La première question traite l'auto-identification des étudiants dans cette étude. Le corpus se compose des narrations autobiographiques avec une vaste variabilité à part le fait que tous les étudiants connaissent au moins deux langues, leur première langue et au moins une autre langue. Également, il existe des étudiants qui considèrent avoir deux ou même trois premières langues. La plupart des étudiants connaissent au moins trois langues au total.

L'identification est très subjective ; elle n'est pas nécessairement liée au nombre de langues apprises ou acquises. Parmi ces étudiants, plusieurs connaissent diverses langues même s'ils ne s'identifient pas du tout comme plurilingues ou bilingues. De

plus, il existe parfois quelque chose qui limite de l'expérience du plurilinguisme ou bilinguisme.

Selon Mekaoui (2005 : 211), l'identité n'est pas considérée comme état statique, mais un résultat d'un processus et, de plus, l'identité est formée des composants différents dont l'importance se varie selon les circonstances. Ces composantes peuvent être, entre autres, sociales, psychologiques, nationales et régionales, géographiques, politiques et linguistiques. Dans les narrations, nous pouvons aussi voir que l'environnement linguistique joue un rôle important dans les questions identitaires. Un grand nombre d'étudiants écrivent que leur environnement linguistique est ou a été multilingue pendant une certaine période de leur vie. Également, la situation linguistique dans la famille agit sur l'identification. Pour certains même les expériences courtes, comme les échanges d'étudiants à l'étranger, peuvent reformer l'identité plus profondément. Le plurilinguisme peut également causer des sentiments spécifiques liés à la nationalité ou à l'ethnicité. Dans le cas d'un individu plurilingue, il est possible qu'une seule personne se sent appartenir à plusieurs groupes, nationaux ou ethniques, pourtant les autres membres de ce groupe peuvent se douter de son appartenance (cf. 7.4., l'exemple 50).

Nous pouvons conclure que toutes les langues dans le répertoire d'une certaine personne façonnent son sentiment identitaire. L'identification comme bilingue ou plurilingue semble plutôt liée au sentiment subjectif par rapport aux compétences linguistiques individuelles et à l'environnement linguistique présent ou passé qu'au nombre de langues apprises par un locuteur.

La deuxième question soulève la description de l'identité linguistique. Les manières de décrire l'identité linguistique sont variables : certains décrivent leurs langues et leur sentiment identitaire en détail, certains se contentent d'énumérer leurs langues sans faire nécessairement aucune référence aux points de vue identitaires dans leur narration.

L'environnement linguistique, c'est-à-dire la situation linguistique dans le lieu de domicile et/ou au sein de la scolarité a un grand effet sur le plurilinguisme individuel. Dans plusieurs narrations, la description se concentre sur la période de la

scolarité. Il est naturel parce qu'au plus tard au sein de la scolarité, ils ont rencontré une autre langue ou des autres langues que leur première langue. D'un autre côté, ces étudiants ont été relativement jeunes au temps du recueil du corpus, donc la période de la scolarité couvre une partie importante de leur vie.

Nous pouvons conclure que les manières de la description identitaire sont variables. Certains étudiants décrivent leurs points de vue identitaires par rapport à leur répertoire des langues avec précision, certains ne sont pas si exacts. Dans les narrations, la période de vie au sein de la scolarité et les niveaux des compétences linguistiques sont mis en valeur.

## 8. Conclusion

Dans cette mémoire de master, nos domaines de recherche étaient le plurilinguisme et l'identité linguistique. Le cadre théorique de ce travail s'est composé de trois chapitres : le chapitre 2 a traité notions du plurilinguisme, du multilinguisme et du bilinguisme ainsi que certains phénomènes y liés, le chapitre 3 a étudié les attitudes et les politiques envers le plurilinguisme et le multilinguisme en France et dans l'Union européenne et le chapitre 4 a traité des approches de l'identité et plus précisément de l'identité linguistique. Le corpus de cette étude est composé des narrations autobiographiques d'étudiants de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Il a été recueilli en automne 2015 dans deux cours où la thématique du plurilinguisme et différents aspects y liés ont été traités. A la fin des cours, les étudiants ont écrit leur autobiographie bi- et/ou plurilinguistique.

Nos hypothèses de départ étaient les suivantes :

**H1 :** Les manières de l'identification sont diverses. Les points qui peuvent influencer sur la construction de l'identité linguistique sont par exemple l'habitat, l'éducation, la scolarisation et les voyages possibles (Dervin 2008 ; Dorais 2004).

**H2 :** Les modes de décrire l'identité linguistique sont variables. Comme la construction de l'identité est un processus, l'identité en général et l'identité linguistique sont en changement constant. Les individus sont influencés par la famille, par l'école, par l'environnement et par la politique linguistique de leur pays (Dorais 2004 ; Mekaoui 2005).

Notre première hypothèse constate que selon Dervin (2008) et Dorais (2004) les manières de l'identification sont diverses ainsi que les points influant sur la construction de l'identité linguistique sont notamment l'habitat, la scolarisation et les voyages possibles. Nous avons pu tirer une conclusion similaire en analysant notre corpus ; l'environnement linguistique et la situation linguistique dans la famille agissent sur la construction de l'identité. Pour certains, les séjours plus courts dans environnement linguistique différent à la vie quotidienne façonnent le sentiment identitaire. Nous avons remarqué que toutes les langues d'une certaine personne

peuvent avoir un effet sur la construction de son sentiment identitaire, pourtant l'identification comme bilingue ou plurilingue est plutôt liée au sentiment subjectif par rapport aux compétences linguistiques individuelles et à l'environnement linguistique présent ou passé qu'au nombre de langues acquises ou apprises par un locuteur.

Notre deuxième hypothèse traite les modes de décrire l'identité linguistique. Selon Dorais (2004) et Mekaoui (2005), les modes de décrire l'identité linguistique sont variables. Nous avons fait une remarque similaire : les manières de la description identitaire sont diverses. Certains étudiants décrivent leurs points de vue identitaires par rapport à leur répertoire des langues avec précision, certains ne sont pas si exacts. Dans l'ensemble, le bilinguisme et le plurilinguisme sont vus de manière positive dans les narrations. Les étudiants pensent que c'est un avantage de parler plusieurs langues et de bien parler une ou plusieurs langues étrangères. Avec plusieurs langues, il est naturel qu'elles se mélangent surtout dans l'expression orale. Cela cause les interférences négatives entre les langues. Dans les narrations, plusieurs étudiants décrivent leur période de scolarité plus précisément que les autres périodes de la vie. Cela est naturel parce que pendant la scolarité le répertoire des langues souvent augmente et les étudiants ont été relativement jeunes au temps du recueil du corpus, donc la période de la scolarité couvre une partie importante de leur vie.

Comme vu dans le cadre théorique de notre étude (Dorais 2004 ; Mekaoui 2005), la conception et la construction de l'identité sont toujours très subjectives ; l'identité change et se développe continuellement selon les circonstances. Il existe des éléments variables qui ont un effet sur la construction de l'identité, et dont certains sont plus permanents que d'autres.

L'étude pourrait être continuée en faisant la comparaison entre les narrations des étudiants de Paris 3 et d'un groupe des étudiants d'une université finlandaise, par exemple, de l'université Åbo Akademi, une université suédophone en Finlande, dont une partie des étudiants sont bilingues ou plurilingues.

## Bibliographie

- Arezki, A. (2008). L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? *Synergies Algérie*, 2, 191–198.
- Aronin, L. & Hufeisen, B. (2009). Introduction : On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition : About this book. In Aronin, L. & Hufeisen, B. (éds.). *The Exploration of Multilingualism : Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (1–10). Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills : Sage.
- Bertucci, M.-M. (2007). Chronique « linguistique ». L'identité plurilingue : un signe d'hypermodernité ? *Le français aujourd'hui*, 2 (157), 119–124. DOI : 10.3917/lfa.157.0119.
- Charaudeau, P. (2009). *Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale*. Disponible sur <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>. Consulté le 23 septembre 2020.
- Commission européenne (2008). Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, Comité économique et social européen et au Comité des régions *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun*. COM (2008) 566 final.
- Commission européenne (2012). *Les Européens et leurs langues*. Eurobaromètre spécial 386. Bruxelles : Commission européenne. Disponible sur [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_fr.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf). Consulté le 10 mars 2020.

- Conseil d'Europe (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg : Conseil d'Europe. Disponible sur <https://rm.coe.int/168007c07e>. Consulté le 10 mars 2020.
- La Constitution (1992). Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992. Disponible sur <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-revisions-constitutionnelles/loi-constitutionnelle-n-92-554-du-25-juin-1992>. Consulté le 8 mars 2020.
- La Constitution (2008). Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République. Disponible sur <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-revisions-constitutionnelles/loi-constitutionnelle-n-2008-724-du-23-juillet-2008>. Consulté le 8 mars 2020.
- Cuq, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation mobilité*. Turku : University of Turku, Humanoria.
- Dorais, L.-J. (2004). La construction de l'identité. In Deshaies, D. & Vincent, D. (éds.). *Discours et constructions identitaires* (1-11). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dorais, L.-J. & Searles, E. (2001). Identités inuit / Inuit identities. *Etudes/Inuit/Studies*, 25 (1-2), 9–35.
- Ehrhart, S. (2002). *L'alternance codique dans le cours de langue : Le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre*. Saarbrücken : Université de Saarlandes. Disponible sur <http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/07/03.%20Sabine%20Ehrhart.pdf>
- European Parliament (2017). Fact Sheet on the European Union : Language policy. *European Journal of Language Policy*, 9 (2), 262–267.

- Galisson, R. et Coste, D. (Dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gauthier, C. (2011). Changer la langue pour échapper à la langue ? L' « identité linguistique » en question. *Revue de littérature comparée*, 2 (338), 183–196.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, New York : Oxford University Press.
- Hall, S., Lehtonen, M., & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Tampere : Vastapaino.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL*, 48 (2/3), 91–104.
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining Multilingual Education in France: a language and cultural awareness project at primary level. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, & M. E. Torres Guzman (éds.). *Imagining Multilingual Schools* (69-90). Clevedon : Multilingual Matters.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15e éd. rev.). Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhta, M. (2005). Eurooppalainen kielipolitiikka ja kielitaitovarannon kehittyminen. In Johansson, M. & Pyykkö, R. (éds.). *Monikielinen Eurooppa: kielipolitiikkaa ja käytäntöä* (98–114). Helsinki : Gaudeamus.
- Huotelin, H. (1992). *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut : esimerkkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä" -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuu : Joensuun yliopisto.

- Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi: Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere : Tampere University Press.
- Johansson, M. (2005). Ranskan kieli ja ranskalainen kielipolitiikka. In Johansson, M. & Pyykkö, R. (éds.). *Monikielinen Eurooppa: kielipolitiikkaa ja käytäntöä* (165–180). Helsinki : Gaudeamus.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In Aronin, L. & Hufeisen, B. (éds.). *The Exploration of Multilingualism : Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (11–26). Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Lipiansky, M., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (2002). Introduction à la problématique de l'identité. In Camilleri, C. et al. *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F.
- Mekaoui, F. (2005). Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? Stratégies identitaires : un cadre d'étude des processus de minoration. *Cahiers de sociolinguistique*, 1 (10), 209–227. DOI : 10.3917/csl.0501.0209.
- Mutta, M. (2016) (octobre). *A la recherche d'une identité plurilingue et pluriculturelle : narration autobiographique des étudiants de Paris 3*. Communication présentée aux Frontières et transferts culturels dans l'espace euro-méditerranéen ; dynamiques transfrontalières des pratiques culturelles à l'époque contemporaine, Paris, France.
- Oakes, L. (2017). Normative language policy and minority language rights : rethinking the case of regional languages in France. *Language Policy*, 16 (4), 356–384.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity*. London, New York : Continuum.
- Spieser-Landes, D. (2019). Crise migratoire, régionalisme alsacien et politique linguistique française dans *Invitation à quitter la France* de Martin Graff.

*European Journal of Language Policy*, 11 (1), 109–128. DOI : 10.3828/ejlp.2019.7.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Éd. rév.). Helsinki : Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Trema* 2007 (28), 5–16. DOI : 0.4000/trema.246.

## Webographie

www1. Ministère de la Culture. *Langues régionales*. Disponible sur <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-regionales>. Consulté le 9 mars 2020.

www2. Ministère de la Culture. *Langues non-territoriales*. Disponible sur <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-non-territoriales>. Consulté le 9 mars 2020.

www3. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieure et de la Recherche. *Les langues vivantes étrangères et régionales*. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>. Consulté le 13 mars 2017.

www4. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieure et de la Recherche. *L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016*. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html>. Consulté le 13 mars 2017.

## **Annexes**

### **Annexe 1. Exemples des narrations autobiographiques**

#### **E5**

« Mon autobiographie linguistique est malheureusement pauvre. Ma langue maternelle est le français et ma langue seconde (L2) ou langue étrangère est l'anglais. Mon niveau en anglais est bas et ne permet pas de me définir comme bilingue bien que cette notion soit subjective.

Je suis experte en français et débutante en anglais. L'apprentissage de l'anglais a toujours été périlleux et complexe. L'apprentissage, qui est par définition une mise en place de traces mémorielles et le renforcement des liens qui les unissent, n'est pas complet. En effet, les traces mémorielles sont la plupart du temps inexistantes ou alors les liens qui les unissent ne sont pas renforcés et entretenus. Plusieurs causes expliquent cela.

Tout d'abord, l'apprentissage de la langue seconde n'a été que formel avec des input langagiers non naturels. L'apprentissage n'a été que scolaire et tardive. En effet, ce dernier est apparu seulement en classe de CM2. Nous pouvons alors faire un parallélisme avec les nombreuses croyances concernant l'apprentissage d'une L2. L'une dit que plus un enfant est jeune plus il réussira à apprendre. Cette croyance a été avérée et les enfants ayant une présentation à une L1 tôt sont avantagés. Ce manque d'input naturel et cet apprentissage formel ont entraîné de nombreux manques. Notamment un manque de production orale et écrite, un manque cruel de chances de pouvoir s'exercer, de pouvoir participer à des séjours linguistiques n'ont pas aidé.

Malgré cela, devenir bilingue reste un rêve qui me semble inaccessible. Tellement d'avantages apparaissent, notamment une ouverture et une intégration linguistiques et culturelles, un développement des capacités métalinguistiques, la capacité de distinguer plus facilement le son et le sens. Surtout la capacité de pouvoir s'exprimer librement dans deux langues donc deux cultures, plusieurs pays. Certains inconvénients apparaissent dû à mon trop grand écart de niveaux entre les deux langues. Notamment une présence trop importante d'influence translinguistique. En

effet, le français a trop d'influence sur l'anglais. Je produis beaucoup d'inférences qui me mènent pour la grande majorité des cas à des erreurs. Je tombe souvent dans le piège des homographes qui engendrent aussi des erreurs. Ces échecs ne permettent pas à ma motivation et à ma confiance en moi de se développer positivement.

Malgré cela, l'apprentissage d'une autre langue reste une chance, une chance de s'ouvrir au monde et d'être intégré socialement puisque parler une seule langue devient de plus en plus un handicap dans la société actuelle. »

## **E6**

« Etant née à l'île Maurice, je suis aujourd'hui plurilingue. Même si la langue officielle du pays est l'anglais (car colonisé en dernier par les anglais, je considère que ma L1 est le français car c'est la première langue que j'ai entendue et apprise. Dès ma naissance, mes parents m'ont appris le français. Ceci est le cas dans de nombreuses familles à l'île Maurice car même si la langue officielle est l'anglais, il reste des traces du français suite à la colonisation française. Ma L2 est l'anglais. Comme c'est la langue officielle du pays, dès mon plus jeune âge, à la scolarisation vers l'âge de 4 ans, j'ai appris l'anglais en immersion précoce à l'école ; toutes les matières étaient enseignées en anglais mise à part le français. Toute ma scolarisation jusqu'à l'âge de 18 ans a été faite en immersion. Je peux donc me considérer aujourd'hui comme une bilingue anglais-français. Je peux peut-être également dire que j'ai une L3 qui est le créole Mauricien. Comme j'ai vécu 18 ans à l'île Maurice, j'ai beaucoup entendu parler le créole mauricien. Cependant, comme j'ai fréquenté une école privée en primaire, il m'était interdit de parler le créole car à l'époque, le créole était considérée comme une langue basse. Le français et l'anglais (langues européennes) sont plus valorisées par rapport au créole. De ce fait, j'ai eu pendant longtemps du mal à comprendre cette langue qui est pourtant unique à mon pays et représente l'identité, la culture mauricienne. Aujourd'hui je comprends et parle cette langue mais quand je suis fatiguée ou ne fais pas attention, j'ai tendance à importer des codes (des phrases figées, règles syntaxiques) de l'anglais ou du français au créole. Je me retrouve donc un peu dans le cas d'une interlangue entre le français / l'anglais et le créole. Ma L4 est l'espagnol. J'ai appris cette langue au collège en 4ème. Cependant mes connaissances de cette langue sont limitées. Je comprends et peut dire les bases mais ne peux pas tenir une conversation dans cette langue. Ma L5 serait le Hindi ; langue que mon père parle couramment et comprends. Cependant je

ne comprends presque pas cette langue et connais que quelques mots sortis d'un contexte.

Comme j'ai été en contact avec plusieurs langues, j'aurais pu me considérer comme étant plurilingue cependant, je ne me sens pas assez à l'aise dans ma L3, L4 et L5 pour me considérer comme plurilingue. Ma L3 n'est pas assez stable même si je connais les règles syntaxiques et peut comprendre et me faire comprendre dans cette langue.

Entant que bilingue, j'ai pu observer dans mon langage des phénomènes particuliers. A l'île Maurice et en France, on a pas le même accent. Cependant, cela fait 3 ans que je suis en France et depuis que je suis ici, mon accent a changé. Ceci démontre que l'environnement a un impact sur la façon de parler.

En primaire et au collège, l'anglais était pour moi une langue formelle car je l'ai apprise qu'à l'école et l'utilisais que pour les cours. En récréation ou entre amis on parlait français. Cependant, au lycée, je suis allée dans une école internationale anglaise et parlais tout le temps anglais. Depuis, quand je retournais chez mes parents après les cours, j'ai commencé à utiliser des code switching. Quand je parle à ma mère par exemple on peut se parler en français et passer à l'anglais par la suite ex : « je suis very tired today ».

Cependant ce genre de phénomène ne se produisent pas quand je parle à mes amis francophones ou mes amis anglophones. »

## **E8**

« Je suis née d'une mère française mais d'origine italienne et d'un père de naissance andalouse (situé en Espagne). Cependant, ils ne m'ont pas parlé leur langue d'origine donc je n'ai rien d'une bilingue car je n'ai pas profité d'un input langagier propre aux deux langues. Lorsqu'on est très jeune, on acquiert tous les traits phonétiques entendus. Vu qu'ils ne s'adressaient à moi qu'en français, je n'ai eu accès qu'aux traits phonétiques.

Pourtant, je peux les entendre parler à leur famille depuis jeune, c'est peut-être ce qui pourrait expliquer mes facilités en langue étrangère à l'école. J'ai commencé avec l'anglais en primaire mais sans difficulté j'ai compris assez aisément les différences avec le français. Mais cela doit être dû à l'âge de début car plus l'apprentissage débute tôt, plus l'adaptation à la L2 est facile.

Le problème d'étudier l'espagnol (collège – lycée) et l'italien (université) c'est que ce sont deux langues très proches et il y a donc parfois une interférence négative, mais il y a aussi et beaucoup plus souvent une inférence positive interlangagière, car le français, l'italien, l'espagnol et le latin, étudié au collège et lycée, sont de la même famille de langue (romane). »

### **E11**

« Concernant les inconvénients d'un point de vue identitaire, il est très difficile de se détacher de l'aspect culturel d'une langue. Quand je parle Kabyle, je suis Kabyle, quand je parle Français, je me sens Française et quand je parle Anglais, c'est un peu moins fort, mais je sens la culture anglaise. Dans mon cas, et ce qui est problématique, c'est la force de ma L3, d'autant plus que je suis en immersion depuis plus de deux ans. Alors autant, je suis consciente que parler une langue, sentir les aspects culturels et les comprendre n'est pas forcément « trahison » de ma langue maternelle et de ma culture, surtout l'image et les réflexions de l'entourage qui dit des fois « Ah, tu es française maintenant » m'irrite et me gêne car c'est tout à fait l'inverse, le plurilinguisme m'a ouvert de perspectives nouvelles, mais, depuis que je suis en immersion et que j'étudie les S.L., je suis d'autant plus consciente de la nécessité de préserver son identité linguistique et ne pas la perdre au profit d'une nouvelle. »

### **E17**

« Mon autobiographie linguistique est très particulière. Je suis italienne d'origine libanaise et j'ai été scolarisé dès l'âge de trois ans dans un établissement français en Italie. J'ai donc eu un baccalauréat français. Étant donné qu'à l'école je ne parlais que français et qu'à la maison je parlais seulement arabe libanais (mes deux parents étant libanais), mes parents ils ont décidé de se diviser les rôles : ma mère me parlait arabe, mon père italien et à l'école français. Je considère donc ces trois langues mes L1. Il s'agit de trois langues que j'utilise tous les jours dans ma quotidienneté. Bien sûr j'ai un niveau différent dans les trois langues : pour le langage courant, de tous les jours, je me sens plus à l'aise en italien, pour le langage académique je me sens plus à l'aise en français, et pour tout ce qui regarde le langage de la maison ou bien le langage affectif je me sens plus à l'aise en libanais. Je pense et je rêve dans les trois langues. Il ne s'agit pas de langues que j'ai apprises mais il s'agit de langues que j'ai acquises naturellement. Les personnes d'habitude me regardent de façon émerveillée

quand je leur ai dit ma situation car ils voient/comprennent que je peux parfaitement m'exprimer de la même façon en trois langues. Mais en vérité ce n'est pas comme cela. Quand je parle avec une personne qui parle que italien, j'aimerais toujours insérer des mots en français et en arabe et cela m'arrive avec les autres langues aussi. Dans ma tête il n'y a pas une véritable séparation entre ces trois langues. Elles forment selon moi une seule langue : la mienne. En effet, j'ai toujours l'impression que les seules personnes avec lesquelles je peux m'exprimer au mieux sont mes frères car ils parlent eux aussi parfaitement les trois langues. Avec eux je peux être complètement moi-même et je ne dois pas faire d'efforts : j'utilise premier mot qui me vient à l'esprit et je sais qu'ils vont me comprendre. Quand je parle italien et français on me considère italienne et française alors que quand je parle libanais, les libanais me considère étrangère car j'ai un accent italien. Cela me gêne beaucoup car moi je me sens libanaise, il y a certaines choses que je ne sais dire qu'en libanais et le fait que les libanais me considèrent étrangère me pose des problèmes quand je suis au Liban. J'insiste alors tout d'un coup sur le fait que je suis italienne. Alors qu'en France ou en Italie, je dis toujours que je suis italo-libanaise. Parfois en France les gens oublient que je suis Italienne et donc je me sens française cela car j'ai aucun accent. Mais en soit, je n'est rien de Français. Ma L2 est l'anglais que j'apprends depuis que j'ai 10 ans et que je pratique aussi très souvent car j'ai vécu aux USA un semestre. Je suis donc restée en contact avec des amis américains. De plus en étudiant la linguistique la plupart des lectures que je fais sont en anglais, et tous les films que je regarde sont en anglais. C'est une langue qui est entrée dans ma quotidienneté et dans « ma langue » aussi. Ma L3 est l'espagnol. J'ai commencé à apprendre l'espagnol à 13 ans à l'école et j'ai continué à la fac. C'est pas une langue que je maîtrise à la perfection (niveau B2) et ce n'est pas une langue que j'utilise tous les jours. Mais j'ai une bonne base qui peut me servir à avoir une conversation de base et qui peut m'aider à comprendre l'entourage dans les pays hispanophones.

C'est vrai que je ne parle pas très bien aucun de ces langues (même l'italien !), et que je n'arrive pas à m'exprimer toujours comme je veux dans certaines situations et que je peux donc sembler ridicule, mais selon moi ce plurilinguisme n'est pas à voir comme handicap mais plutôt est à voir comme une richesse. Toutes ces langues me donnent une énorme ouverture d'esprit, me donne beaucoup d'accès aux documents écrits dans ces différentes langues et me permettent de socialiser très facilement avec

des gens, avec une nationalité différentes de la même. Honnêtement, je n'arrive pas à imaginer la vie d'un monolingue. Et vu ma situation, les gens et les amitiés que je cultive généralement sont comme moi (plurilingues) car seulement avec eux on se comprends vraiment. Il s'agit d'une question d'identité. »

## E20

« Etant l'ancienne colonie du Royaume Uni chez mon pays on garde bien l'anglais comme langue officiel en parallèle avec le cantonais. A la maison je parlais en cantonais avec ma famille et mes amis, mais l'anglais reste comme langue d'enseignement. Je rencontre souvent des problèmes linguistique quand je veux commencer une conversation assez technique ou académique en cantonais totalement car je n'ai pas acquis les termes spécifiques en cantonais mais en anglais. »

## E21

« Mon autobiographie plurilinguistique :

Âge	Espagnol	Anglais	Français	Italien
0-3 ans	Langue maternelle	-	-	-
3-6 ans	Langue maternelle	Premiers cours à l'école	-	-
6-18 ans	Langue maternelle	Apprentissage à l'école, autoapprentissage, contact avec des locuteurs de la langue	-	-
19-23 ans	Langue maternelle	Utilisation de la langue à l'université pour les cours	Premiers cours de français / apprentissage de la langue	-
23-26 ans	Langue maternelle	Utilisée dans des cours et pour communiquer avec	Langue utilisée à l'université / devenir	Premiers cours de la langue

		des natifs	enseignant de FLE	
26-28 ans (actuellement)	Langue maternelle mais utilisé qu'avec ma famille et certains amis	Utilisée comme langue véhiculaire	Séjour en France, utilisée dans le contexte	Utilisation très sporadique
Niveau (CECR)	L2	L2 (B2-C1)	L3 (C2) »	(A2)

Après le tableau créé pour resumer mes contacts, processus d'acquisition et apprentissage des langues que je parle je voudrais quand même expliquer. L'espagnol a été ma seule langue maternelle, utilisée dans tous les contextes dans mon pays d'origine. Cependant, en Colombie, l'anglais est une langue obligatoire à l'école, mais elle reste une langue étrangère en général. J'ai eu l'opportunité d'avoir plus de contact avec l'anglais grâce aux études de ma sœur. En utilisant ses livres, j'ai fait un processus d'autoapprentissage des règles et de la correcte utilisation de cette langue, mais j'avais seulement ma sœur et mon frère pour la pratiquer. Pendant mon adolescence j'ai eu des contacts natifs de l'anglais, ce qui m'a permis d'améliorer mon niveau. Pour les langues comme le français et l'italien, l'apprentissage a toujours été guidé, et puis je suis devenu enseignant de français comme langue étrangère et d'espagnol.

En tant qu'apprenant de l'anglais depuis l'enfance, j'ai eu l'avantage de pouvoir comprendre des textes, documents, etc. dans cette langue alors que mes copains monolingues n'y arrivaient pas. L'apprentissage autonome de cette langue m'a beaucoup aidé pour apprendre autres langues, spécialement le français. Mais, cela a aussi entraîné des difficultés, car l'anglais (et après le français) deviennent une source d'interférences lorsque j'utilise une langue différente de l'espagnol. Il m'arrive que lorsque je parle français et que je ne connais pas un mot j'ai tendance soit à chercher un synonyme, soit à utiliser une reformulation afin d'éviter le mot. Mais de temps en temps j'utilise des mots adaptées de mon répertoire, soit l'anglais, l'espagnol, etc. J'ai eu besoin récemment d'une sèche-cheveux et j'ai demandé à mon colocataire s'il avait « un secheur », il a pas compris et après une reformulation, il m'a appris le terme

correcte en français. Cette interférence était due à l'espagnol, car le mot utilisé en espagnol est « un secador » qui serait traduit par le terme que j'ai utilisé en haut.

Une autre situation qui m'arrive c'est l'influence du français sur mon utilisation de l'anglais. Je peux l'utiliser pour écrire, lire, et écouter sans souci, mais l'utilisation constante du français rend de plus en plus difficile pour moi de m'exprimer à l'oral en anglais, et cela entraîne aussi un accent français (ou semblable) lors de mon utilisation de l'anglais ou de l'italien. »

#### **E24**

« Si je m'appuie sur les connaissances acquises tout au long du semestre, je peux poser d'ores et déjà que je suis un sujet ayant pour L1 uniquement le français. Par rapport aux différentes activations de la langue, le français est la langue que je maîtrise et emploie le plus. Ma L2 serait l'anglais. C'est une langue que j'ai commencé à apprendre à l'école au CE1. Parallèlement, j'étais exposé à beaucoup de langues quand ma famille s'est expatriée au Gabon mais comme la langue d'administration et la langue de l'école sont le français, j'ai retenu quelques mots de ces langues. Je peux les reconnaître mais je ne pourrais pas les comprendre ni les parler.

En L3, je classerais plutôt toutes les langues que j'ai apprises mais que je ne maîtrise pas. Il s'agit de l'espagnol, de la langue des signes et du Myènè [une langue bantoue, au Gabon]. J'ai appris l'espagnol de la 4<sup>ème</sup> à la Terminale. C'est une langue dans laquelle je peux m'exprimer mais pas aborder des concepts trop compliqués. Je l'utilise quand je fais des voyages touristiques par exemple.

La langue des signes est une langue que j'ai apprise pendant les années de licence. J'arrive à suivre le journal en langue des signes (sans sons de la télé) ou à comprendre les spectacles et contes pour enfants. Mais à cause de son histoire et de sa communauté je n'ai pas de sentiments particuliers d'appartenance ou d'attachement par rapport à cette langue.

Enfin, le Myènè, est une langue que je n'utilise pas beaucoup plus que l'anglais ou l'espagnol. Mais c'est ma langue maternelle, je suis une locutrice passive de cette langue. Au début, il y a eu un détachement par rapport à cette langue parce que les autres membres de ma famille la parlaient sans nous parler à moi et ma sœur jumelle. Donc on a beaucoup parlé en français quand on ne le comprenait pas. Avec la

politique linguistique de mon collègue, on suivait des cours de cette langue environ 3h par semaine. Il y a un fort sentiment d'appartenance même si je n'arrive pas à la parler de manière fluente.

Les avantages c'est qu'aujourd'hui quand je voyage ou travaille (petits jobs) j'arrive à me sentir bien même quand je ne parle pas la langue locale. J'arrive à comprendre les cours en anglais et ça me motive à en apprendre plus. Je dirais que c'est en voyant mon niveau en anglais et en espagnol que j'ai commencé à vouloir apprendre la langue des signes. J'ai recommencé récemment à reparler en myènè, parce que j'ai maintenant assez de connaissances pour comprendre que c'est bénéfique cognitivement et socialement.

Bien sur il y a un inconvénient pour toutes les langues L2 et L3 : l'accès à l'input mais aussi la possibilité d'output. Un locuteur d'une langue doit la parler et la comprendre. »

## **E25**

« Je suis locutrice, je parle une langue qui est ma L1, ma langue maternelle. C'est ma langue de tous les jours. Je parle, j'écris et je lis avec ma L1. Si je me considère bilingue, cela signifie que l'anglais est ma L2. La compétence linguistique pour une L2 c'est de connaître le vocabulaire basique, lire et écrire dans cette L2, s'exprimer, se présenter. Je me considère bilingue que en milieu scolaire. Apprendre une L2 en milieu scolaire est obligatoire et donc j'ai appris l'anglais depuis le primaire (CE1) à travers la musique en anglais, les couleurs, les mots basiques en anglais. Mes compétences linguistiques en L2 sont lire, écrire, parlé très peu l'anglais et lu. Au fil de mon cursus, j'ai appris une autre langue qui l'espagnol. J'apprend l'anglais et l'espagnol à l'école. »

## **Annexe 2. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä**

### **Johdanto**

Identiteetti rakentuu useista palasista, joista yksi tärkeimmistä vaikuttaa olevan kielellinen identiteetti. Kielellinen identiteetti ei perustu vain äidinkieleen, vaan se kattaa kaiken kielellisen ja kulttuurisen tietämyksen.

Tämä pro gradu -tutkielma tutkii Sorbonne Nouvelle – Paris 3 -yliopiston monikielisten opiskelijoiden omaelämäkerrallisia tekstejä ja heidän kielellistä identiteettiänsä. Tutkin, miten monikielisyys vaikuttaa opiskelijoiden kielelliseen identiteettiin. Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys keskittyy monikielisyyteen ja identiteettiin.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten monikieliset opiskelijat identifioivat itsensä suhteessa kaikkiin osaamiinsa kieliin ja tunteisiinsa kulttuureihin?
2. Miten opiskelijat kuvailevat kielellistä identiteettiään syntymästä nykypäivään?

Hypoteesini ovat seuraavat:

1. Identifioituminen on vaihtelevaa. Kielellisen identiteetin rakentumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi asuinpaikka, koulutus ja mahdolliset matkat. (Dervin 2008; Dorais 2004.)
2. Identiteettiä kuvaillaan eri tavoin. Identiteetin rakentuminen on prosessi, joten identiteetti ja kielellinen identiteetti muovautuvat jatkuvasti. Yksilöön vaikuttavat perhe, koulu, ympäristö ja asuinmaansa kielipolitiikka. (Dorais 2004; Mekaoui 2005.)

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto koostuu 31 Sorbonne Nouvelle – Paris 3 -yliopiston opiskelijan omaelämäkerrallisesta tekstistä. Tutkimusaineisto on kerätty syksyllä 2015 kahdella monikielisyyttä käsittelevällä kurssilla. Kurssin päätteeksi opiskelijat kirjoittivat kielellisen omaelämäkertansa.

## Monikielisyys

Ranskan kielessä on kaksi käsitettä: *plurilinguisme* ja *multilinguisme*, jotka molemmat tarkoittavat monikielisyyttä. Nämä käsitteet voidaan nähdä toistensa synonyymeinä tai niiden merkitys voi erota (Riley 2007: 54–55). Cuq (2003: 195–197) määrittelee monikielisyyden (*plurilinguisme*) yksilön kyvyksi käyttää useita kielellisiä variaatioita. Monikielisen kielitaidon taso eri kielissä voi vaihdella. Monikielisyys (*multilinguisme*) tarkoittaa, että samalla alueella on useita eri kieliä. Monikielisyys (*plurilinguisme*) on siis yksilön kyky, kun taas monikielisyys (*multilinguisme*) on tietyn alueen ominaisuus (Huhta 2005: 102).

Monikielisellä yksilöllä on erityinen taito ottaa huomioon tilanne ja kulttuuriset tekijät käyttäessään kielivalikoimansa eri kieliä (Riley 2007: 61). Monikieliset käyttävät useita eri kieliä useista eri sosiaalisista, kulttuurisista ja taloudellisista syistä (Kemp 2009: 12). Monikielisyys on monimutkainen ja monitulkintainen käsite, jota on vaikea määrittellä täsmällisesti. Monikielisyyden määrittelyyn vaikuttavat kielen käsitteen määrittely sekä se, miten paljon yksittäistä kieltä tulisi osata, jotta se voidaan laskea mukaan monikielisen kielivalikoimaan. (mt. 16.)

Kaksikielisyys sisältyy usein monikielisyyden määritelmään erityisenä monikielisyyden muotona (Aronin & Hufeisen 2009: 1). Grosjeanin (2008: 10) mukaan kaksikielisyys on kahden tai useamman kielen säännöllistä käyttöä ja kaksikielinen käyttää kahta tai useampaa kieltä jokapäiväisessä elämässään.

Yksi Euroopan unionin tavoitteista on kielten moninaisuuden edistäminen. Euroopan unionin kielipolitiikka perustuu kielten moninaisuuteen kaikissa jäsenmaissa ja kulttuurienvälisen dialogin toteutumiseen koko unionissa. Jotta nämä tavoitteet toteutuisivat, Euroopan unioni edistää kielten opiskelua ja opetusta sekä kansalaisten liikkuvuutta. Yksi Euroopan unionin kielipolitiikan tavoitteista on, että kaikki unionin kansalaiset olisivat monikielisiä eli osaisivat kahta kieltä äidinkieltensä lisäksi. (European Parliament 2007: 262–263.)

Ranska on virallisesti yksikielinen maa, jonka ainoa kieli on ranska (Johansson 2005: 172). Ranskan kielipolitiikalla on pitkä historia, ja se nojaa perustuslakiin sekä useisiin kielilakeihin ja tehokkaaseen kielenhuoltoon. Ranskan kielipolitiikan tarkoitus on edistää ranskan kielen asemaa Ranskassa ja muualla maailmassa. (mt.

165.) Virallisesta yksikielisyydestä huolimatta Ranska on monikielinen ja monikulttuurinen maa, jossa puhutaan ranskan lisäksi useita alue- ja vähemmistökieliä, minkä lisäksi maahanmuutto on lisännyt Ranskassa puhuttavien kielten määrää (mt. 169).

## **Identiteetti**

Identiteetin käsitettä voidaan määritellä lukuisin eri tavoin. Dorais (2004: 1–4) jakaa identiteetin kahteen osaan: yksilölliseen ja kollektiiviseen identiteettiin. Yksilöllinen identiteetti on henkilökohtainen ja muodostuu suhteessa ympäristöön, kun taas kollektiivinen identiteetti jaetaan tietyn, esimerkiksi kulttuurisen, etnisen tai kansallisen, ryhmän kesken. Identiteetti muodostuu, jakautuu ja uudelleen muodostuu uudelleen erilaisista osista, joiden tärkeys vaihtelee olosuhteiden mukaan. Identiteettiin vaikuttavat muun muassa sosiaaliset, psykologiset, uskonnolliset, kansalliset ja alueelliset, maantieteelliset, poliittiset ja kielelliset sekä sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät tekijät. (Mekaoui 2005: 211.) Identiteetti ei ole pysyvä olotila, vaan sen muodostuminen nähdään elämän mittaisena prosessina (Lipiansky, Taboada-Leonetti & Vasquez 2002: 22).

Kieli ei ole vain kommunikointimenetelmä, vaan myös sosiaalisen identiteetin tai ryhmäidentiteetin symboli (Grosjean 1982: 117). Kieli voidaan nähdä yhtenä identiteetin tärkeimpänä osana, mikä oikeuttaa käsitteen *kielellinen identiteetti* (Gauthier 2011: 183). Kieli on myös välttämätön osa kollektiivisen identiteetin muodostumisessa, ja se takaa ryhmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden. Kielen avulla yksilö integroituu sosiaalisesti. (Charaudeau 2009: 15.) Bertuccin (2007: 119) mukaan monikielisyyden vaikutusta identiteettiin on laajalti aliarvoitu. Kielet ovat sosiaalistumisen välineitä, ja ne antavat yksilölle mahdollisuuden ilmaista identiteettiään suhteessa ympäristöönsä (Mekaoui 2005: 214).

## **Tutkimusaineisto ja -menetelmä**

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto koostuu 31 Sorbonne Nouvelle – Paris 3 -yliopiston opiskelijan omaeläkerrallisesta tekstistä. Aineisto on kerätty syksyllä 2015 kahdella monikielisyyteen liittyvällä kurssilla. Ensimmäinen ryhmä koostuu yhdeksästä kandidaatin tutkinnon opiskelijasta, ja toinen ryhmä 22

maisteriopiskelijasta. Kurssien päätteeksi opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan omaeläkerrallinen teksti omasta kaksi- tai monikielisyystään.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmä on sisällönanalyysi. Tällä menetelmällä voidaan analysoida strukturoimatontakin aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117.) Toteutan analyysin etsimällä aineistosta erilaisia teemoja.

## **Analyyysi**

Kaksi- ja monikielisyys nähdään positiivisena asiana opiskelijoiden teksteissä. Suurin osa opiskelijoista kirjoittaa huomanneensa osaamiensa kielten vaikuttavan toisiinsa. Nämä vaikutukset voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Kielten kohdatessa on luonnollista, että ne sekoittuvat, erityisesti puhuessa. Useat opiskelijat huomioivat, että heidän kielitaitonsa taso vaihtelee eri kielissä. Vahvempaa kieltä voidaan käyttää välineenä heikomman kielen ymmärtämiseen ja käyttämiseen paremmin. Opiskelijat käyttävät erilaisia strategioita puhuakseen kohdekielen tavoin, kun he eivät tiedä oikeita ilmaisuja. Mahdollisia strategioita ovat: tutun sanan käyttäminen, ja sen ääntäminen toisen kielen sääntöjen mukaan, esimerkiksi englanninkielisen sanan ääntäminen ranskalaisella aksentilla, jotta se vaikuttaisi oikeammalta sekä synonyymien tai parafrasien käyttäminen, kun oikeaa sanaa ei löydy. Opiskelijat huomioivat myös, että aiemmin opitut kielet vaikuttavat joko positiivisesti tai negatiivisesti uuden kielen oppimiseen.

Tutkimuksen alussa esitin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten monikieliset opiskelijat identifioivat itsensä suhteessa kaikkiin osaamiinsa kieliin ja tunteisiinsa kulttuureihin?
2. Miten opiskelija kuvailevat kielellistä identiteettiään syntymästä nykypäivään?

Ensimmäinen kysymys käsittelee opiskelijoiden identifioitumista tässä tutkimuksessa. Tutkimusaineiston omaelämäkerralliset tekstien mukaan opiskelijoiden kielet vaihtelevat, mutta kaikki opiskelijat osaavat ainakin kahta eri kieltä, äidinkieltään (L1) ja yhtä toista kieltä. Osa opiskelijoista kirjoittaa, että heillä

on kaksi tai jopa kolme L1:tä. Suurin osa opiskelijoista osaa ainakin kolmea eri kieltä. Identifioituminen on erittäin subjektiivista eikä se välttämättä ole sidoksissa osattujen kielten määrään. Opiskelijoiden joukossa on useita, jotka osaavat monia kieliä, mutta eivät kuitenkaan ajattele itseään kaksi- tai monikielisenä. Lisäksi tietyt tekijät voivat rajoittaa kaksi- tai monikielisyyden kokemusta.

Identiteettiin liittyvissä kysymyksissä yksi merkittävä tekijä on kielellinen ympäristö. Iso osa opiskelijoista kirjoittaa, että heidän ympäristönsä tai lähipiirinsä on tai on ollut monikielinen jossain vaiheessa heidän elämäänsä. Joillekin myös lyhyet oleskelut, kuten opiskelijavaihto ulkomailla, voivat vaikuttaa identiteettiin merkittävästi. Monikielisyys voi myös herättää erilaisia kansallisuuteen tai etnisyyteen liittyviä tunteita. Kaikki kielivalikoiman kielet muokkaavat identiteettiä. Identifioituminen kaksi- tai monikieliseksi ei liity niinkään kielivalikoiman kokoon, vaan subjektiiviseen tunteeseen, johon vaikuttavat kielitaidon taso ja nykyinen tai aiempi kielellinen ympäristö.

Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee kielellisen identiteetin kuvausta teksteissä. Kuvailutavat ovat vaihtelevia: osa kuvailee kieliään ja identiteettiinsä vaikuttavia asioita yksityiskohtaisesti, osa taas tyytyy luettelemaan kielensä, mutta ei kuvaile juuri ollenkaan identiteettiään tekstissään. Useissa teksteissä keskitytään kuvamaan koulu-aikaa, mikä on luonnollista, koska viimeistään koulussa opiskelijat ovat kohdanneet muita kieliä kuin oman äidinkielensä. Toisaalta opiskelijat ovat olleet aineiston keräämisen aikaan suhteellisen nuoria, joten koulu-aika kattaa merkittävän osan heidän elämästään.

## **Yhteenveto**

Tutkimuksen alussa laatimani hypoteesini olivat seuraavat:

1. Identifioituminen on vaihtelevaa. Kielellisen identiteetin rakentumiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi asuinpaikka, koulutus ja matkustus. (Dervin 2008; Dorais 2004.)
2. Identiteettiä kuvaillaan eri tavoin. Identiteetin rakentuminen on prosessi, joten identiteetti ja kielellinen identiteetti muovautuvat jatkuvasti. Yksilöön vaikuttavat perhe, koulu, ympäristö ja asuinmaansa kielipolitiikka. (Dorais 2004; Mekaoui 2005.)

Ensimmäinen hypoteesissa todetaan, että Dervinin (2008) ja Dorais'n (2004) mukaan identifioitumistavat ovat moninaisia, ja että kielellisen identiteetin muodostumiseen vaikuttaa erityisesti asuinpaikka, koulutus ja mahdolliset matkat. Tutkimusaineistoni perusteella voin vetää samanlaisen johtopäätöksen: kielellinen ympäristö asuinpaikassa ja perheen kielellinen tilanne vaikuttavat identiteetin muodostumiseen. Joillekin myös lyhyemmät oleskelut normaalista poikkeavassa kielellisessä ympäristössä vaikuttavat identiteetin muokkautumiseen. Koko kielivalikoima voi vaikuttaa identiteetin muodostumiseen, mutta identifioituminen kaksi- tai monikieliseksi perustuu pikemminkin subjektiiviseen tunteeseen, johon vaikuttaa enemmän kielitaidon taso eri kielissä ja nykyinen tai aiempi kielellinen ympäristö kuin kielivalikoiman koko.

Aineistoni pohjalta voin todeta, että myös toinen hypoteesini toteutuu. Dorais'n (2004) ja Mekaouin (2005) mukaan kielellistä identiteettiä kuvaillaan monin eri tavoin. Identiteetin kuvailutavat opiskelijoiden teksteissä ovat vaihtelevia. Toisen kuvailevat kielellistä identiteettiään ja siihen liittyviä tekijöitä tarkasti, toiset taas eivät ole niin yksityiskohtaisia. Pääosin kaksi- ja monikielisyys nähdään positiivisena asiana. Useiden kielten kanssa on kuitenkin luonnollista, että kielet vaikuttavat toinen toisiinsa, mikä voi aiheuttaa negatiivista interferenssiä kielten välillä.

Kuten tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä (Dorais 2004; Mekaoui 2005) todetaan, käsitys identiteetistä, ja sen muotoutuminen ovat subjektiivisia. Identiteetti muuttuu ja kehittyy jatkuvasti ympäröivien olosuhteiden mukaan. Identiteetin muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät, joista osa on pysyvämpiä kuin toiset.

Tutkimusta olisi mahdollista jatkaa vertailemalla Sorbonne Nouvelle – Paris 3 -yliopiston opiskelijoiden tekstejä jonkun suomalaisen yliopiston opiskelijoiden teksteihin.