

# Les langues de la tête aux pieds et à l'envers : les portraits de langues des élèves multilingues et leur identité linguistique

Viivi Niemenmaa

Mémoire de master

Programme de master : Expertise en langues, Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Avril 2020

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

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

VIIVI NIEMENMAA : Les langues de la tête aux pieds et à l'envers : les portraits de langues des élèves multilingues et leur identité linguistique

Mémoire de master, 47 p. (10 p. d'annexes)

Programme de master : Expertise en langues, Département de français

Avril 2020

---

Notre mémoire étudie un sujet pertinent et courant : l'identité des enfants multilingues. La valorisation de la multilinguisme dans l'école finlandaise et le nombre croissant des immigrés ont montré le besoin d'examiner les pensées des élèves de leur identité et les statuts de leurs langues. La langue française est aussi un objet de recherche intéressant en Finlande, grâce à son statut à long terme dans l'enseignement des langues étrangères facultatives. Selon le regard courant et postmoderne, l'identité est vue comme fluide et changeant selon les circonstances et l'histoire personnelle.

La méthode du recueil du corpus a été le portrait de langues, qui n'a que récemment s'installé dans le champ scientifique de la recherche linguistique, mais qui a été initialement développé dans les écoles. Notre approche a été celle de l'étude de cas, et nous avons analysé six portraits de langues. Le portrait de langues nous permet un regard sur les pensées des élèves d'une manière créative et également non-littéraire, ce qui peut aider les élèves jeunes qui ne s'expriment peut-être pas encore facilement à l'écrit. Nous avons leur demandé de dessiner et de colorer toutes les langues qu'ils possédaient sur une silhouette. En plus, les justifications des élèves collectées par des entretiens courts nous ont donné plus d'information sur leurs choix.

Les élèves ont mentionné quatre vraies langues : le finnois, le français, l'anglais et le suédois. Ils ont aussi mentionné six langues imaginaires. La présentation du finnois a été la plus cohérente, mais le français a été attaché aux relations humaines. Les justifications de l'anglais, le suédois et les langues imaginaires ont été moins personnelles. Les vraies langues ont été décrites par les drapeaux nationaux, ce qui correspond aux recherches antérieures.

Nous avons trouvé que les élèves se sont exprimés dans une manière libre : par exemple, ils ont ajouté aussi des langues qu'ils ne savent pas presque du tout, et des langues imaginaires, comme suggère « la langue à l'envers ». Cela nous indique que l'environnement qui supporte le multilinguisme et l'invitation ouverte de produire le portrait ont été des avantages de notre étude. Les résultats ont évoqué beaucoup de points de discussion et donné de la direction pour la recherche ultérieure sur ce sujet intéressant.

Mots-clés : identité linguistique, portrait de langues, enseignement des langues d'origine, langue imaginaire

## Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Le cadre théorique : l'identité et l'école multilingue</b> .....	<b>2</b>
2.1. La formation de l'identité.....	2
2.2. L'école multilingue .....	4
2.3. L'école multilingue en Finlande .....	6
2.4. Le portrait de langues.....	8
2.5. Le portrait de langues : des applications pratiques .....	10
<b>3. Le corpus</b> .....	<b>11</b>
3.1. Présentation du corpus .....	11
3.2. Recueil de corpus .....	12
<b>4. Les méthodes d'analyse</b> .....	<b>13</b>
4.1. La tradition phénoménologique herméneutique et l'approche inductive.....	14
4.2. Le portrait de langues : une méthode de collecte et analyse du corpus .....	14
4.3. Méthodes visuelles complémentaires.....	16
4.4. Résumé de nos méthodes d'analyse.....	17
<b>5. L'analyse des données</b> .....	<b>17</b>
5.1. Classification et interprétation du corpus selon l'approche phénoménologique herméneutique et l'approche inductive .....	18
5.1.1. Classifications .....	18
5.1.2. Interprétations et remarques des élèves.....	21
5.1.2.1. Le finnois .....	30
5.1.2.2. Le français.....	30
5.1.2.3. L'anglais .....	31
5.1.2.4. Le suédois .....	31
5.1.2.5. Les langues imaginaires.....	32
5.2. Le processus et les pratiques de recueil .....	32
5.2.1. Les significations chez la production d'une image .....	33
5.2.2. Les significations de l'image .....	34
5.2.3. Les significations chez le public .....	38
<b>6. Discussion</b> .....	<b>39</b>
6.1. Retour sur les questions de recherche .....	39
6.2. Point de vue critique.....	41
<b>7. Conclusion</b> .....	<b>42</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>43</b>
Annexe 1. L'ensemble des questions de l'interprétation des images, Rose (2001).....	i
Annexe 2. Résumé en finnois – Suomenkielinen tiivistelmä.....	iii

## Liste des figures

Figure 1. Le portrait de langues .....	9
Figure 2. Le portrait de langues de l'élève 01.....	22
Figure 3. Le portrait de langues de l'élève 02.....	24
Figure 4. Le portrait de langues de l'élève 03.....	25
Figure 5. Le portrait de langues de l'élève 04.....	26
Figure 6. Le portrait de langues de l'élève 05.....	27
Figure 7. Le portrait de langues de l'élève 06.....	28
Figure 8. Exemple d'un arrangement différent des langues (élève 04) .....	35
Figure 9. Exemple d'une représentation visuellement déséquilibrée du finnois et du français (élève 01).....	36
Figure 10. Exemple d'une représentation visuellement déséquilibrée de l'anglais (élève 02) .....	37

## Liste des tableaux

Tableau 1. Les langues mentionnées, leurs marqueurs et leurs emplacements dans la silhouette .....	20
--	----

## 1. Introduction

Comment les langues construisent des communautés et, en fin de compte, nos identités ? Cette question nous a inspirée pour commencer cette étude, centrée sur l'identité linguistique et sur le multilinguisme. Quant à l'identité linguistique, tous les humains ont des expériences profondément personnelles de l'inclusion dans un groupe ou des sous-groupes linguistiques – et certains en ont de l'exclusion aussi –, des expériences qui sont souvent difficiles à décrire et à verbaliser, car elles se fondent sur des processus complexes. Pour pouvoir comprendre les expériences uniques des autres et aussi voir nos propres expériences dans un format concret, nous avons besoin d'outils créatifs. Nos expériences personnelles nous guident en tout cas dans notre interaction quotidienne avec le monde autour de nous et forment notre identité linguistique.

Quant à l'autre concept clé de notre étude, le multilinguisme, sa pertinence est presque évidente dans le monde d'aujourd'hui. À la croisée des chemins des raisons volontaires et involontaires de l'immigration croissante, les immigrants maintiennent le droit profond de cultiver les aspects originels de leur identité linguistique, même si, comme nous verrons dans le chapitre 2.1., selon les théories dynamiques de l'identité, de nouveaux aspects identitaires se développent constamment aussi. En Finlande, l'enseignement des langues d'origine dans un contexte scolaire correspond aux besoins des élèves ayant une origine multilingue, donc il a été un environnement naturel pour le recueil de notre corpus. Les groupes linguistiques qui obtiennent de l'enseignement des langues d'origine à l'école finlandaise sont nombreux (p.ex. Opetushallitus, 2018), et notre intérêt s'est focalisé sur la communauté franco-finlandaise. Grâce aux divers facteurs politiques et historiques, le français en Finlande a eu un statut « prestigieux » parmi les autres langues puissantes européennes. Il a été enseigné dans les écoles comme une langue optionnelle depuis longtemps : par exemple, après la guerre civile en 1918, le français était une langue optionnelle et populaire (Kiuasmaa 1982, cité par Männistö, s.d.). Les attitudes envers le français comme langue maternelle auraient donc raison d'être assez positives, aussi chez les multilingues eux-mêmes. Le statut traditionnel du français nous montre aussi l'importance sociétale des études de la langue française, même si le français n'est pas

parmi les langues les plus populaires dans l'enseignement des langues d'origine (Opetushallitus, 2016b, 2017, 2018).

La méthode que nous avons choisie pour collecter le corpus est le portrait de langues. C'est une méthode visuelle qui a récemment été adoptée par la recherche scientifique pour étudier l'identité linguistique. À notre avis, sa nouveauté combinée avec la situation multiculturelle déjà discutée apporte beaucoup de possibilités prometteuses dans les champs de recherche de l'identité linguistique, dont nous toucherons seulement une petite partie avec notre étude. Dans notre étude de cas, nous avons étudié six portraits de langues, recueillis dans une école primaire au sud de la Finlande.

Nous avons formulé trois questions de recherche liées à l'identité linguistique et la méthode du portrait de langues auxquelles nous répondrons dans le cadre de notre étude :

1. Comment les enfants se décrivent-ils à travers le portrait de langues ?
2. Quelles sont les relations entre les différentes langues (la langue de la majorité, le finnois ; la langue maternelle, le français ; et les autres langues possibles) ?
3. Comment l'identité linguistique a-t-elle été décrite à travers le contexte de production du portrait de langues de notre étude ?

Nous commencerons par présenter le cadre théorique de notre étude : la formation de l'identité, l'école multilingue et notre méthode de collecter le corpus récente et créative, le portrait de langues. Nous continuerons avec la présentation de notre corpus et les méthodes d'analyse qui se basent sur la classification, l'interprétation et l'analyse générale du processus. Après avoir analysé les résultats, nous finirons le mémoire en retournant aux questions de recherche et en faisant des remarques et propositions pour les recherches futures autour de la méthode des portraits de langues.

## **2. Le cadre théorique : l'identité et l'école multilingue**

### **2.1. La formation de l'identité**

Le concept d'identité a plusieurs définitions dépendant de l'approche théorique. Schaffer (2006, p. 80) fait la distinction entre l'identité personnelle et l'identité sociale, dont la première renvoie aux pensées subjectives d'une personne servant à se distinguer des

autres gens et à apporter un sentiment de son unicité, et dont la seconde renvoie aux marqueurs qui montrent l'inclusion aux certains groupes sociaux et l'éloignement des autres groupes. Plutôt qu'un statut permanent, Schaffer (idem.) définit l'identité sociale comme un processus qui peut évoluer et dont les significations peuvent changer selon les circonstances nouvelles. Même si les approches scientifiques sur l'identité sont nombreuses et justifiées, on doit mettre en valeur le langage, étant à l'essence des trois domaines d'activité humaine : la socialisation et la création du lien social, la pensée que le langage conceptualise, et les valeurs auxquelles le langage donne sens (Charaudeau, 2009, p. 1-2). Quant à l'identité sociale (ou, selon Charaudeau, « collective »), la langue participe à l'intégration et à la cohésion sociale et nous relie au passé et à l'histoire de notre filiation (id., p. 15). Sur la base de ces définitions de l'identité et de sa relation avec la langue, et portant notre regard sur des immigrés qui ont voulu – ou dû – laisser leur pays d'origine et se fixer dans un nouvel environnement linguistique, nous pouvons remarquer deux valeurs, quant à l'adaptation équilibrée à la nouvelle culture : la valeur de la préservation de la langue maternelle pour la stabilité identitaire d'un individu, et la valeur de l'immersion dans la langue de la majorité de ce nouveau pays.

L'histoire personnelle ne touche pas seulement l'identité sociale, mais aussi l'identité personnelle, « l'identité de soi » selon Giddens (1991). Il définit l'identité de soi comme la compréhension de soi qui s'est formée à la lumière de la biographie de l'individu en question, et dont la continuité dépend des réflexions de cette biographie (id., p. 53). Donc il est nécessaire de pouvoir maintenir une narration consistante et y ajouter des occurrences du monde vrai (id., p. 54), ce qui nous montre encore l'importance de la valorisation de la langue maternelle, qui protège l'identité personnelle ainsi que l'identité sociale. L'identité de soi doit être constamment créée à la lumière des événements quotidiens, car il est trop laborieux de forger une identité distincte (id., p. 185-186).

Pourtant, la construction identitaire est en constante évolution. La pensée de Schaffer portant sur la division entre l'identité personnelle et sociale correspond à celle de Hall et al. (1999) : selon eux, l'identité humaine précédemment pensée comme solide est en général en train de se diviser en de multiples identités qui changent tout le temps chez un individu postmoderne (p. 22-23). Quant à l'identité comme un processus dynamique, Hall et al. (1999, p. 47-62) soulignent le rôle de la mondialisation : la culture nationale qui construit des identités sur la base des sens qu'elle donne aux histoires et mémoires d'un

peuple est en train de changer, parce que ces sens sont contestés par les processus de la mondialisation. Ce phénomène crée des connexions réelles et ressenties autour du monde et sépare de plus en plus les identités des locations temporelles et des traditions spéciales tout en diminuant les différences de cultures comme des produits mondialisés.

Cet effet de la mondialisation comme base de l'identité peut sembler un sol instable, mais si l'on regarde la thématique de cette étude, l'identité chez les élèves d'origine immigrée en Finlande, nous pensons que la mondialisation peut en fait aider à maintenir des liens langagiers et identitaires qui ne sont pas encore si fortement attachés à un endroit donné. Giddens (1991, p. 54-55) argumente que les sentiments de l'identité de soi sont délicats et robustes en même temps, parce que l'histoire personnelle sur laquelle l'individu fonde son identité est seulement un avis parmi d'autres, mais l'identité de soi survit souvent même s'il y a des transitions remarquables de l'environnement social.

En somme, selon Schaffer (2006, p. 80), l'identité sociale couvre les deux besoins humains principaux : le sentiment d'être unique et l'appartenance qui aide à trouver sa place dans la société. Hall et al. (1999, p. 252) argumentent premièrement qu'il existe des identités contradictoires et toujours changeantes chez nous, et deuxièmement qu'il est nécessaire pour le fonctionnement des identités de pouvoir exclure des choses et présenter implicitement ce qui manque. Au vu de ces arguments, il est très intéressant d'examiner le multilinguisme qui, comme une caractéristique humaine, inclut le besoin d'identités différentes qui changent même dans l'espace d'une journée, selon les différentes situations – à l'école, à la maison, avec les copains, etc. Est-ce que ces identités linguistiques sont contradictoires ou plutôt peuvent-elles coexister en équilibre, sans s'exclure les unes les autres ? Et qu'en est-il des enfants qui sont en train de forger leurs identités pour la première fois, comment est-ce qu'ils peuvent évaluer les différentes identités ?

## **2.2. L'école multilingue**

Il va sans dire que les pratiques de l'éducation multilingue sont très diverses, variant de l'éducation des langues nouvelles au niveau débutant à l'éducation des propres langues de l'élève immigré ou multilingue par le but de renforcer et respecter ses compétences existantes. Le dernier s'appelle **l'enseignement des langues d'origine**. Comme nous l'avons discuté précédemment, aussi bien l'identité personnelle que sociale sont

façonnées par les expériences quotidiennes au contact du monde autour de nous. Il n'est pas surprenant, alors, que selon Moore (2006, p. 119), l'entrée à l'école est une étape où l'on note des changements de préférences et pratiques linguistiques pas seulement chez les enfants, mais aussi chez leurs parents. Il est clair que l'école apporte beaucoup de changements dans la vie d'un nouvel élève, dû au temps que les élèves passent à l'école et à faire des devoirs à la maison.

Pour ce qui est du développement du multilinguisme à l'école, selon Moore (id., p. 243-244), il faut prendre en compte la vue écologique du développement culturel et social, et réfléchir au niveau de reconnaissance et à la valorisation des compétences multilingues<sup>1</sup>. Il est à noter aussi comment les savoirs se transfèrent entre les langues et disciplines différentes, d'après les diverses cultures de transmission (ibid.). La dynamique de la mondialisation sur l'identité, qui a été déjà discutée, aidera certainement les écoles à atteindre ces buts dans l'environnement scolaire, comme elle aide les immigrés à maintenir leurs identités culturelles au niveau général.

L'école multilingue n'est pas sans critiques, car les sujets du multilinguisme et du multiculturalisme sont des phénomènes complexes au départ, apportant des tensions dans divers domaines de la société. Selon Lucchini (2007, p. 11), l'enseignement des langues d'origine a comme but de renforcer et reconnaître les aspects identitaires liés au langage, mais le fait que l'enseignement des langues d'origine accueille uniquement les immigrés peut « générer une même disqualification des langues d'origine, parce que *leur statut serait en quelque sorte de deuxième catégorie par rapport aux langues qui sont enseignées à tous les élèves* dans les établissements scolaires officiels » (id., p. 12, notre emphase). En prenant comme exemple les étudiants venant des pays arabes, Bertucci (2007, p. 33) suggère encore que l'enseignement des langues d'origine en ce cas peut être conçu avec les relations internationales tendues, le risque terroriste et des tentatives de déstabilisation. Ces points de vue semblent pertinents en examinant la situation actuelle et le futur du multilinguisme dans les écoles aussi en Finlande, où, selon les statistiques, le climat de tolérance pour l'immigration a légèrement baissé entre 2015 et 2017 et les craintes de la population d'origine vers les immigrés se sont accrues (Oikeusministeriö, s.d.). Pourtant, la Finlande a été le sixième pays le plus positif de l'Union Européenne à

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le terme « multilingue », tandis que le choix de Moore partout son texte est « plurilingue ».

estimer que les immigrés apportent de la valeur ajoutée à la société finlandaise, et la plupart des Finlandais ont une vue négative sur le racisme (ibid.). À notre avis, pour maintenir la société ouverte et tolérante guidée par les adultes élevés dans un environnement de valorisation du multiculturalisme, les écoles sont les places les plus pertinentes où ces valeurs sont défendues, ce qui nous guide à la partie suivante : la situation actuelle dans les écoles.

### **2.3. L'école multilingue en Finlande**

La Direction nationale finlandaise de l'enseignement (Opetushallitus, 2016a, p. 4) déclare que les compétences de la langue maternelle supportent l'apprentissage des autres langues et matières scolaires et que le multilinguisme est un cadeau et une ressource qui a plusieurs avantages. La constitution de la Finlande affirme que tous les groupes linguistiques ont le droit de maintenir et développer leur propre langue et culture (1999/731). Par exemple à Turku, le programme scolaire de l'enseignement primaire présente des objectifs issus de la relation de l'identité et la biographie précédemment présentées et de l'appréciation du multilinguisme : la fonction culturelle de l'enseignement primaire est de supporter la compréhension du passé, du présent et de l'avenir de la culture, on peut y participer activement (Opetushallitus, 2014, p. 24).

Basé sur la constitution de la Finlande, l'enseignement des langues d'origine est offert aux élèves (id., p. 126). Le but de l'enseignement des langues d'origine est de créer les bases d'une identité culturelle forte et d'encourager les élèves vers le développement de la communication, les relations sociales et la personnalité. L'enseignement des langues d'origine est une partie distincte de l'enseignement primaire, c'est-à-dire qu'il est organisé en dehors des jours de classe obligatoires dans les écoles. (Ibid.) Comme Moore (2006), qui constate que les savoirs se transfèrent entre matières, semblablement Ikonen (1994, p. 90) a discuté il y a déjà 20 ans que dans l'enseignement des langues d'origine, l'objectif à long terme serait le développement du bilinguisme de l'élève, par exemple en étudiant des concepts des différentes matières en sa langue d'origine.

Selon Piippo (2017), parmi les 313 municipalités qui existent en Finlande, il existe environ 80 en tout qui organisent de l'enseignement dans les langues d'origine. Pour comparer, en 1993 le nombre des municipalités participantes était de 64 (Ikonen, 1994, p. 90). Il n'est pas difficile de prévoir que le volume de l'enseignement des langues

d'origine augmentera encore, grâce au mouvement global d'immigration qui touche la Finlande aussi. Les statistiques de la Direction nationale finlandaise de l'enseignement (Opetushallitus, 2016b, 2017 et 2018) montrent que les groupes linguistiques les plus larges dans l'enseignement des langues d'origine sont le russe, le somalien et l'arabe, avec des milliers de participants. Quant au français, les chiffres sont plus modestes. En automne 2018, il existait 305 élèves qui avaient participé à l'enseignement du français langue d'origine en Finlande. Pourtant les chiffres ont été en augmentation les années précédentes, car en 2017, il en existait 274, et en 2016, 222. (Opetushallitus, 2016b, 2017 et 2018). En plus, n'étant pas une langue d'un pays voisin (comme le russe) ou des grandes masses d'immigrés (comme le somalien et l'arabe), le français et son enseignement est un objet de recherche intéressant. Comme déjà discute dans Introduction, le français a un statut très différent : c'est une langue qui est connue traditionnellement comme le choix de la langue étrangère optionnelle au collège ou au lycée par de nombreuses personnes.

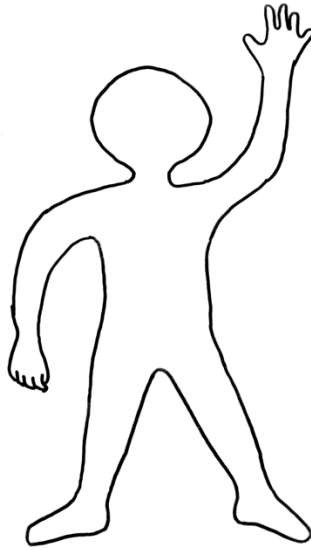
Dans les recherches qui laissent la parole aux enseignants des écoles finlandaises, les pratiques actuelles de l'enseignement des langues d'origine évoquent de la conversation divisée. Les enseignants croient que l'enseignement des langues d'origine est important (comme le croient les élèves aussi), et veulent souligner les différents environnements linguistiques, médiaux et livres pour supporter l'utilisation des langues maternelles (Tarnanen et al. 2017, p. 293). Également, les enseignants croient que les classes peuvent développer de telles compétences linguistiques qui ne se développent pas dans l'interaction quotidienne (Liimatta, 2018, p. 67). Plusieurs enseignants décrivent que la formation de l'identité et de l'identité linguistique est une force importante dans l'enseignement (Tarnanen et al., 2017 ; Liimatta, 2018). D'un autre côté, selon Liimatta (2018, p. 63-64), les enseignants sont aussi conscients que chez les élèves multilingues, la langue maternelle peut être un outil de harcèlement scolaire, c'est-à-dire qu'ils doivent faire attention à la manière dont les langues maternelles ont été utilisées. Il a été aussi beaucoup discuté que l'enseignement des langues d'origine peut fatiguer et démotiver les élèves qui doivent y participer l'après-midi après les horaires normaux, et souvent dans une autre école (Jormanainen, 2017 ; Liimatta, 2018). Basé sur des entretiens en groupe avec des enseignants, Jormanainen (2017, p. 70) évoque alors dans sa recherche que les pratiques actuelles étaient vues par les enseignants comme inégales, et discute encore que

l'intégration de l'enseignement des langues d'origine favoriserait l'égalité et aiderait l'acquisition du contenu des classes finlandaises.

## **2.4. Le portrait de langues**

Parmi les possibilités pour faire concrète et visible les langues d'un élève multilingue, le portrait de langues est une option créative et récente. Le portrait de langues est un moyen de visualiser le répertoire des langues d'un individu sous la forme d'une silhouette de corps. Il a été utilisé dans les écoles pendant plus de 25 ans et a récemment été établi comme un outil de recherche académique (Busch, 2018, p. 2). Il s'agit d'une méthode de recherche créative qui utilise à la fois l'image et le langage (id., p. 11). La fonction du portrait de langues est, selon Busch, d'offrir un temps de pause pour réfléchir aux pratiques linguistiques qui passent souvent inaperçues dans la vie quotidienne, pour en devenir plus conscient, et finalement pour obtenir une validation de son propre répertoire des langues (id., p. 6). Elle argumente aussi que le mode de présentation de l'information, qui est sous la forme d'un dessin au lieu de l'écrit, guide la perspective vers le répertoire linguistique comme une entité où les langues ne sont pas limitées à des catégories ou dichotomies, comme par exemple la langue première et la langue seconde (id., p. 11). En plus, le portrait de langues représente un point de vue subjectif sur le répertoire des langues d'un individu, formé en couches qui sont adaptées et modifiées en interaction (Busch, 2018, p. 4-5) : une conceptualisation qui à notre avis s'amalgame bien avec la notion des identités dynamiques multiples présentée par Hall et al. (1999).

Selon Busch (2018, p. 8-9), plusieurs silhouettes sont actuellement utilisées. La silhouette qui est présentée ci-dessous (Figure 1) est basée sur l'expérience en thérapie artistique et elle a plusieurs avantages : par exemple, il est possible d'ajouter des détails soi-même, la tête est proportionnellement plus grande pour permettre des ajouts, et la silhouette est placée sur le papier A4 de telle manière qu'elle ne « flotte » pas dans l'espace, ce qui peut provoquer de l'inquiétude. (ibid.)



**Figure 1. Le portrait de langues<sup>2</sup>**

Plusieurs compositions peuvent être trouvées dans les portraits de langues qui correspondent aux différents cadres métaphoriques (id., p. 10). Une structure autour des parties du corps peut porter des sens classiques, par exemple la tête comme le lieu de la raison, le cœur comme le lieu de l'intimité et les mains comme le lieu de l'activité sociale. Parmi les métaphores souvent utilisées, il existe aussi des métaphores spatiales pour signifier par exemple l'importance (une surface colorée plus vaste ou petite), l'usage des icônes ou drapeaux nationaux et les couleurs qui portent des sens personnels. (ibid.)

Quant à la méthode du portrait de langues, Busch (2018, p. 7) note également qu'il faut que ce qui est produit soit interprété comme situationnel, lié au contexte et encadré par les spécifications. Dans son analyse sur la méthode, elle réfléchit au rôle de l'invitation de produire le portrait de langues et au type de silhouette utilisée dans la production du portrait de langues (ibid.) : nous ferons attention sur ces qualités plus précisément quand nous discutons les méthodes d'analyse (cf. Ch. 4). Busch (2018, p. 8) argumente par exemple que plus l'invitation à produire le portrait est ouverte, plus elle encouragera l'individu à nommer un répertoire vaste des langues.

---

<sup>2</sup> Nous avons choisi la silhouette utilisée par les chercheurs qui ont premièrement commencé à la développer à l'université de Vienne. Elle est disponible sur le site Web <http://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>.

## **2.5. Le portrait de langues : des applications pratiques**

Nous avons déjà discuté que le portrait de langues fonctionne comme un moyen de validation du répertoire des langues d'un individu. Donc, utiliser le portrait de langues chez les élèves multilingues correspond aux préconisations de la Direction nationale finlandaise de l'enseignement. Un court aperçu sur les recherches antérieures permet de voir que le portrait des langues apporte un point de vue intéressant sur les étudiants multilingues aussi bien à l'étranger qu'en Finlande.

Farmer (2012, p. 74) a analysé les portraits de langues des lycéens canadiens dans une école internationale qui était « hautement diversifiée au plan linguistique et ethnique ». Elle a trouvé par exemple des liens affectifs à l'ethnicité sous la forme de références spontanées aux antécédents familiaux, et une présence du cadre national via la référence insistante aux symboles nationaux, comme les drapeaux (id., p. 88-89). En comparant les identités des enfants qui ont bénéficié d'un programme bilingue à l'école et ceux qui n'en ont pas bénéficié, Martin (2012) a utilisé le portrait de langues afin d'illustrer leurs perceptions de leurs identités linguistiques. Selon elle, la méthode « n'avait pas, jusqu'à présent, été utilisée en tant que ressource visant à supporter la validation et reconnaissance des langues » (id., p. 41, notre traduction). Les résultats de Martin ont confirmé l'hypothèse que les élèves dont les langues d'origine sont soutenues par le système scolaire colorient et perçoivent leur identité différemment des élèves dont les langues ne sont pas soutenues (p. 51). Parmi les motifs répétitifs que Martin (id., p. 44-48) a trouvés dans les coloriages des élèves bilingues ou multilingues soutenus, il existe une division en deux ou des divisions multiples avec deux couleurs chez les bilingues et des divisions multiples selon les langues parlées chez les multilingues, ou encore les divisions de la silhouette selon la composition linguistique ou selon la relation entre l'usage de la langue et les fonctions des parties du corps.

En Finlande, Tarnanen et al. (2017) ont utilisé le portrait de langues pour étudier les identités des élèves de parents immigrés et les significations qu'ils donnent à leurs langues. Ils ont trouvé que les langues maternelles, celles qui ont été connues comme les langues les plus importantes, étaient généralement placées sur la tête ou sur la poitrine, et les autres langues par exemple sur les mains ou les jambes (id., p. 285). Les choix linguistiques décrivent ce qui est un but central de l'enseignement des langues d'origine, donc l'identité linguistique (id., p. 286). Ces résultats-là ne montrent pas uniquement la

direction de ce que nous pouvons anticiper en collectant notre corpus, mais en plus l'utilité des portraits de langues dans une telle éducation.

### **3. Le corpus**

#### **3.1. Présentation du corpus**

Notre corpus consiste en six portraits de langues et les explications écrites, produits par six élèves de l'école primaire au sud de la Finlande, dans une classe de l'enseignement des langues d'origine en français. Nous n'avons pas d'informations supplémentaires sur les élèves, à part qu'ils ont de 7 à 12 ans et qu'ils suivent les classes de l'enseignement des langues d'origine, donc ils sont au moins bilingues (français et finnois), sinon multilingues. Le corpus est de petite taille, car les groupes des enfants de l'enseignement des langues d'origine de français sont modestes aussi. Notre approche est également qualitative, ce qui nous permet une étude individuelle et profonde de chaque portrait de langues.

Avant le recueil du corpus, nous avons planifié de collecter les explications des élèves par enregistrement audio ou sous forme écrite par les élèves eux-mêmes. Au cours du recueil, nous avons remarqué deux choses. Premièrement, les enfants n'ont pas pu ou voulu écrire aussi explicitement que nous l'avions souhaité, et deuxièmement, quelques-uns parmi eux ont été visiblement nerveux en faisant une tâche toute nouvelle avec une chercheuse inconnue, donc la situation aurait pu devenir pire si leur voix était aussi enregistrée par la chercheuse. Donc, nous avons dû reconsidérer ce qui est le plus fructueux pour la recherche et modifier les plans en fonction de cela. En fin de compte, nous nous sommes retrouvée à demander des questions aussi ouvertes que possibles aux enfants sur leurs portraits de langues (cf. infra). Les explications ont été dictées par les élèves et écrites par nous. Cela a eu lieu tout de suite après que les élèves ont dessiné et/ou coloré les portraits de langues.

Comme nous discuterons plus tard, nous considérons les co-interprétations des enfants d'une grande valeur pour notre analyse, donc il a été une priorité que nous ayons obtenu autant d'information d'eux-mêmes que possible. Nos expériences antérieures avec les enfants du même âge nous ont indiqué que le fait d'interroger les enfants sans enregistrer mais plutôt en prenant des notes pouvait être plus confortable pour les élèves qui sont

dans une situation nouvelle. Pourtant, nous devons aussi considérer les limitations et les problèmes éventuels de ce choix, ce que nous traiterons dans la section de Discussion.

### **3.2. Recueil de corpus**

Selon les instructions officielles concernant le recueil et la préservation des données, avant de collecter le corpus, nous avons demandé l'autorisation écrite aux parents des élèves. L'autorisation a concerné la participation dans une recherche scientifique, l'observation des élèves, l'enregistrement des informations que les élèves donnent concernant leurs portraits de langues, et encore la préservation et la publication anonyme de ces données pour les buts de la recherche. Tous les parents ont donné leur autorisation en papier ou dans une forme électronique au professeur de la classe avec qui nous avons collaboré.

Nous avons collecté le corpus pendant une visite à l'école où l'enseignement des langues d'origine a été organisé. Comme Melo-Pfeifer (2018) le décrit dans son processus de recherche, nous avons aussi préparé à l'avance des instructions claires, et ainsi que Busch (2018) et Martin (2012), nous avons aussi hésité à donner trop d'instructions aux enfants. Nous leur avons demandé d'imaginer que la silhouette les représente sur le papier et de dessiner et de colorer librement toutes leurs langues sur la silhouette ou à côté d'elle. Ces instructions ont été répétées deux fois en français et une fois en finnois. Pour la plupart, les élèves ont commencé à dessiner lentement, et ils n'ont pas été vraiment sûrs d'eux, ce à quoi nous pouvions nous attendre dans une telle situation nouvelle.

Après avoir donné les instructions officielles, nous avons répondu aux questions émergentes avec une considération soigneuse. Quelqu'un a demandé encore ce qu'il devrait faire, donc nous avons répété les mêmes instructions qu'avant. Un autre élève a demandé comment dessiner « le drapeau anglais », donc nous avons répondu que le bleu, le rouge et le blanc sont les couleurs du drapeau de la Grande-Bretagne. Un troisième élève nous a dit qu'il « a fait une erreur », où nous avons répondu en lui demandant ce qu'il a voulu dire par une erreur (car en théorie, une telle tâche n'en contient pas). Nous n'avons pas voulu confirmer l'erreur avec nos commentaires, pour éviter que les autres l'entendent aussi et commencent à se demander s'ils ont, eux aussi, fait des erreurs.

Après avoir décidé d'écrire nous-même les justifications des enfants au lieu des enregistrements audio, nous avons également choisi de poser des questions aussi ouvertes que possible pour donner aux enfants la liberté d'exprimer leurs pensées sans les influencer. Donc, au lieu des questions comme « Est-ce que tu as dessiné le drapeau lié au français là pour symboliser que le français est près de ton cœur ? », nous avons posé des questions comme « Quel drapeau est-ce que c'est ? » et « Pourquoi est-ce que tu penses que tu l'as dessiné là ? » Nous avons essayé de poser des questions sur chaque détail que les élèves avaient dessiné et pour conclure, demander encore s'il y avait quelque chose qu'ils voulaient ajouter.

Souvent, les enfants n'ont pas pu répondre. Dans de telles situations, nous leur avons demandé par exemple « Est-ce que tu ne le sais pas vraiment ? Est-ce qu'il n'y avait pas de raison ? » pour les libérer, enfin qu'ils n'essaient pas d'inventer une réponse fictive pour nous faire plaisir. Les autres participants ont été dans la même classe, où nous les avons interrogés un par un, alors il est possible que les derniers élèves aient fait attention aux questions et aient pu mieux formuler leurs réponses à cause de cela. Il est également possible que les enfants aient été plus communicatifs en groupe, mais nous considérons que les entretiens un par un ont été encore plus équilibrés, parce que les situations de groupes apportent des nouvelles dynamiques à la conversation, sur lesquelles on aurait dû faire attention dans l'analyse.

#### **4. Les méthodes d'analyse**

Dans ce chapitre, nous présenterons les cadres d'analyse où nous nous situons précisément dans le domaine de notre choix, la recherche qualitative. Nous commencerons par le cadre d'analyse général, suivi par une exécution concrète de recueil du corpus, donc le portrait des langues, et discuterons des recherches antérieures autour de cet outil ainsi que des pratiques utilisées. Après cela, nous présenterons un cadre d'analyse d'un type différent et plus spécifique pour le type de notre corpus, le matériel visuel, dont nous profiterons aussi après le premier traitement pour apporter un autre angle aux données. Finalement, un résumé de la combinaison des méthodes utilisées pour notre analyse nous guidera vers la prochaine section, l'analyse de nos données.

#### **4.1. La tradition phénoménologique herméneutique et l'approche inductive**

Pour plonger dans les expériences des élèves immigrés individuellement, nous avons choisi l'approche qualitative. Il existe un cadre théorique général de toutes les traditions de la recherche qualitative qui est l'analyse du contenu (Tuomi & Sarajärvi, 2009, p. 91). Notre recherche se base plus spécifiquement sur la tradition phénoménologique herméneutique. La base de l'analyse phénoménologique est d'étudier le sujet de recherche sans un cadre théorique prêt et sans présupposés (Koppa, s.d.a). Les principes de la phénoménologie peuvent être ajoutés dans l'analyse herméneutique, ce qui a comme but de profondément comprendre des significations d'une œuvre humaine (Koppa, s.d.b). Pour donner la parole au corpus et y trouver des phénomènes sans trop les délimiter, notre emphase est principalement sur une analyse de corpus (*aineistolähtöinen analyysi*), au lieu de celle de théorie (*teorialähtöinen analyysi*). Comme nous le discuterons plus tard, notre choix de méthode, le portrait de langues, supporte aussi cette perspective. Selon Tuomi et Sarajärvi (2009 : 101), quant à l'approche inductive, la tradition phénoménologique herméneutique cherche à classifier des significations trouvées dans le corpus et puis les présenter, interpréter et évaluer. Pourtant, notre deuxième approche analysant le processus de production du portrait de langues se base sur la méthode de Rose (2001) : nous adoptons ses questions qui décrivent mieux le contenu des portraits de langues.

#### **4.2. Le portrait de langues : une méthode de collecte et analyse du corpus**

Pour la situation de coloriage des portraits de langues, Busch (2018) et Martin (2012) sont d'accord et soulignent qu'il est important de ne pas donner trop d'instructions aux enfants. Dans le processus de collecte du matériel de Martin (ibid.), les instructions pour les participants ont été que la silhouette les représente et qu'ils doivent choisir une couleur pour chaque langue et puis colorier la silhouette avec ces couleurs. Quand ils ont demandé comment ils devaient réaliser le coloriage, on leur a répondu que c'était eux qui décidaient (id., p. 43). Pour réaliser notre étude, nous n'avons pas utilisé pas la règle d'une couleur pour chaque langue, car cela aurait pu par exemple éliminer le motif des drapeaux nationaux pour décrire les langues, émergé dans les études de Busch (2018) et Farmer

(2012). Nous avons permis aux enfants de choisir librement le(s) couleur(s) qu'ils veulent utiliser pour illustrer les langues du portrait.

Le processus décrit ci-dessous par Melo-Pfeifer (2018, p. 143-147) donne un bon exemple d'un processus qui nous a beaucoup aidé pour effectuer la collecte des données et éventuellement l'analyse des données. Dans son mémoire, elle décrit un processus de recherche situé dans un cours de langue portugaise comme la langue d'origine en milieu scolaire allemand. Encore, il est évident que les thèmes discutés dans la section 5.1 de l'approche phénoménologique et l'approche inductive sont les grandes lignes derrière ce processus.

Avant de collecter les données :

- 1.1 Pensez à vos buts et réfléchissez sur les méthodologies alternatives (comment est-ce que les interprétations propres aux enfants peuvent être trouvées ?)
- 1.2 Préparez des instructions claires pour tout le monde
- 1.3 Préparez un protocole pour collecter les données
- 1.4 N'attendez pas que tous les dessins correspondent à vos buts

Après avoir collecté les données :

- 2.1 Classifiez les dessins
- 2.2 Demandez du feedback aux enseignants

Au cours de l'analyse :

- 3.1 Formulez une question de recherche dans le cadre du projet
- 3.2 Selon le volume et la nature des données, optez pour une approche qualitative, quantitative ou méthodes mixtes
- 3.3 Tournez-vous vers les enseignants si des problèmes ou des questions liés au contexte apparaissent

Après l'analyse :

- 4.1 Soyez conscient(e) que votre interprétation n'est qu'une interprétation
- 4.2 Comptez sur les enseignants et/ou les enfants pour valider et/ou co-interpréter les dessins
- 4.3 Partagez votre analyse avec les autres expert(e)s

Nous avons omis les étapes 2.2 et 3.3, parce que nous ne les ont pas trouvés pertinentes pour cette situation. L'étape 4.2 a été réalisée avec les interprétations des enfants qui ont été collectées en même temps que les dessins et sur lesquelles s'appuie notre analyse dès le début, pas seulement à la fin.

Les instructions et le protocole des étapes 1.2 et 1.3 sont reprises de la recherche antérieure, donc leur formulation est courte et pas détaillée. L'étape 2.1 « Classifiez les dessins » est exécutée avec l'approche inductive qui, comment décrit ci-dessus, se situe dans le cadre de phénoménologie herméneutique. La question de recherche préliminaire (l'étape 3.1) a déjà été formulée et l'approche qualitative a été choisie (l'étape 3.2), mais elles seront finalisées au cours d'analyse à partir des résultats. Les interprétations propres des enfants (l'étape 4.2) enrichiront notre analyse, qui ne dépendra pas de notre seule interprétation subjective (l'étape 4.1).

### **4.3. Méthodes visuelles complémentaires**

Pour une analyse exhaustive d'une image en particulier, il est utile de commencer avec l'exploitation d'un cadre d'analyse qui dévoile systématiquement les sens cachés. L'un des cadres possibles est offert par Rose (2001, p. 16), selon qui les significations des images sont composées en trois lieux : dans la production de l'image, dans l'image elle-même, et chez le public qui voit l'image. Elle présente une photographie à titre d'exemple d'une analyse, mais elle ne restreint pas les possibilités seulement aux photographies et note aussi que, dans le cadre des études de la culture visuelle, il est nécessaire que les analystes se concentrent uniquement sur quelques aspects choisis parmi tous ceux qui sont possibles (id., p. 29). Rose (2001, p. 188-190) offre une liste exhaustive des questions à considérer quand on analyse une image. Parmi elles, nous avons choisie des questions les plus pertinentes pour notre étude. Voilà quelques exemples :

#### **La production :**

- Où est-ce que l'image est faite ?
- Est-ce qu'elle est faite par quelqu'un d'autre ?

#### **L'image elle-même :**

- Quelles relations apparaissent entre les composants ?
- Qu'est-ce que les composants signifient ?

- Comment est-ce que les couleurs ont été utilisées ?

**Le public :**

- Qui sont les audiences originelles ?
- Existe-t-il plusieurs interprétations possibles ?

Comme nous l'avons déjà discuté, cette division de Rose (2001) se conforme bien aux principes de l'analyse utilisés précédemment avec notre méthode de recherche, à savoir le portrait de langues. Nous profiterons de cette méthode après le traitement de l'approche inductive pour trouver des points critiques de processus de production des portraits et pour y trouver des pratiques encore plus fonctionnelles pour la future.

#### **4.4. Résumé de nos méthodes d'analyse**

Pour conclure, les étapes concrètes de l'analyse sont les suivantes :

Premièrement, nous suivons le processus de la phénoménologie herméneutique et classifions les références dans les portraits de langues selon les classes applicables que nous trouvons dans le corpus. Cette étape correspond directement à l'étape 2.1 « Classifiez les dessins » de Melo-Pfeifer (2018).

Deuxièmement, nous suggérons des interprétations et évaluations des données qui se sont basées aussi sur les interprétations des élèves.

Et troisièmement, à l'aide des questions de Rose (2001), nous discuterons les lieux de significations des portraits sur un niveau général pour développer la discussion vers la bonne utilisation de portrait de langues dans la recherche future.

### **5. L'analyse des données**

Les questions de recherche étaient les suivantes :

1. Comment les enfants se décrivent-ils à travers le portrait de langues ?
2. Quelles sont les relations entre les différentes langues (la langue de la majorité, le finnois ; la langue maternelle, le français ; et les autres langues possibles) ?

3. Comment l'identité linguistique a-t-elle été décrite à travers le contexte de production du portrait de langues de notre étude ?

La classification nous donnera la réponse à la première question, qui se situe plutôt au niveau général, en nous permettant de décrire les données avec l'approche inductive sans les présupposés. Avec la deuxième question, pourtant, nous avons besoin de notre interprétation sur les données (à l'aide des interprétations propres des élèves). L'analyse des questions de Rose (2001) nous donnera également une vue plus profonde sur le processus de création du portrait que nous avons effectuée dans notre étude, en nous permettant de répondre à la troisième question.

Nous progresserons maintenant à analyser les données en suivant les étapes précédemment présentées et puis à répondre à ces questions de recherche.

## **5.1. Classification et interprétation du corpus selon l'approche phénoménologique herméneutique et l'approche inductive**

### **5.1.1. Classifications**

Au total, les élèves ont mentionné quatre langues « vraies » : le français, le finnois, l'anglais et le suédois. Ces langues seront traitées une par une plus tard dans le chapitre 5.1.2. Les six élèves ont mentionné le français et le finnois, quatre ont mentionné l'anglais et trois le suédois.

En plus, les élèves ont mentionné six langues imaginaires, dont les langues « M ; *m-kieli* », « I ; *i-kieli* » et « N ; *n-kieli* », la « pas-langue ; *ei-kieli* » et « l'eugnal-langue ; *ileik-kieli* » (notre traductions), et le charabia (*siansaksa*). Parmi ces langues imaginaires, le charabia est la seule langue que nous avons connue avant cette recherche, mais parce qu'il n'a pas de grammaire, de mots ou de règles largement acceptés, nous l'avons jugée comme imaginaire. Comme il est visible dans le Tableau 1, les langues imaginaires ont été ajoutées seulement par les élèves 01 et 02, qui étaient assis l'un près de l'autre, donc il nous semble une situation de création collective de nouvelles langues imaginaires.

Les élèves ont été numérotés de 01 à 06 pour préserver leur anonymat. Le Tableau 1 ci-dessous présentera les langues mentionnées, leurs emplacements et les marqueurs, c'est-à-dire les symboles utilisés pour décrire chaque langue.

Tableau 1. Les langues mentionnées, leurs marqueurs et leurs emplacements dans la silhouette

<b>Langue</b>	<b>N max 6</b>	<b>Emplacements dans la silhouette</b>	<b>Marqueurs utilisés</b>
Finnois	6	01 : Le phylactère 01, 02, 06 : La tête 03 : La tête (le visage) 04 : À côté de la silhouette (au milieu avec le drapeau suédois) 05 : La cuisse	01 : Le mot « salut » en finnois (moi) 01, 02, 03, 04, 05, 06 : Le drapeau finlandais <sup>3</sup>
Français	6	01 : Le torse et les bras 02 : Le bandeau de transpiration 03 : Le short 04 : À côté de la silhouette (le plus haut) 05 : La cuisse 06 : La poitrine	01, 02, 03, 04, 05, 06 : Le drapeau français
Anglais	4	01 : La jambe 02 : Le torse (la chemise) 03 : Sur la chemise 04 : À côté de la silhouette (le plus bas)	01, 02, 03, 04 : Le drapeau de la Grande Bretagne
Suédois	3	02 : La cuisse 04 : À côté de la silhouette (au milieu avec le drapeau finlandais) 06 : La poitrine	02, 04, 06 : Le drapeau suédois
<b>Langues imaginaires</b>			
Langue M (M-kieli)	2	01 : La cuisse 02 : Le pied	01, 02 : Les lettres « m » sur le milieu rose (01) et orange (02)
Langue I (I-kieli)	2	01 : Le main 02 : La cuisse	01, 02 : Les lettres « i » sur le milieu orange
Pas-langue (ei-kieli)	2	01 : La cuisse 02 : Le pied	01, 02 : Les mots « pas-langue » en finnois sur le milieu violet (01) et orange (02)
Eugnol-langue (ileik-kieli)	2	01 : Le pied 02 : Le bandeau de transpiration	01, 02 : Le mot « eugnol » en finnois sur le milieu orange (01) et bleu (02)
Charabia (siansaksa)	1	01 : Le pied	01 : Le mot onomatopéique de voix de porc « röh » <sup>4</sup>
Langue N (N-kieli)	1	01 : La jambe	01 : Les lettres n sur le milieu bleu

<sup>3</sup> Les drapeaux dessinés par les élèves sont plus ou moins “correctes” : soit qu’ils nous ont expliqué que c’est un drapeau, soit qu’il a existé suffisamment de traits identifiables, nous les avons documentés comme drapeaux.

<sup>4</sup> Le mot correspondant au « charabia » en finnois est mot à mot « l’allemand de porc ».

Les langues ont été situées dans les parties variées de la silhouette. Le finnois a été la seule langue située dans la tête par 4 de 6 élèves. Le français a été situé différemment pour tous les élèves aux places centrales aussi que périphériques. L'anglais a été situé dans le maillot par deux élèves. Parfois les langues ont formé des vêtements, comme le maillot ou le bandeau de transpiration. Les langues imaginaires ont été situées dans les places de moins d'espace : aux pieds, jambes, cuisses, mains et a un bandeau de transpiration. L'élève 04 avait situé toutes les langues en dehors de la silhouette, à côté d'elle, et il a coloré la silhouette avec la couleur brune.

Après avoir classifié les données dans un format de tableau, nous procéderons maintenant à une analyse plus profonde en examinant les portraits de langues et les interprétations et remarques des élèves un par un.

### **5.1.2. Interprétations et remarques des élèves**

Comme nous l'avons déjà expliqué, dans la situation de collecter le corpus nous avons demandé aux élèves de nous dire quelles langues ils ont dessinées sur leurs portraits de langues et de justifier les choix des placements des langues. Les élèves se sont expliqués en finnois, et nous avons fait des traductions aussi directes que possible du finnois au français. Dans ce sous-chapitre nous examinons les portraits de langues séparément et puis discuterons les ressemblances entre les justifications et remarques des élèves. Au total, nous avons collecté six portraits de langues, ce qui nous permet de les présenter et analyser un par un. La figure 2 suivante présente le portrait de langues de l'élève 01.



Figure 2. Le portrait de langues de l'élève 01.

L'élève 01 a expliqué les langues de la manière suivante :

Le finnois sur la tête et le phylactère :

*« bon le finnois c'est la langue la plus importante pour moi ; la Finlande est mon pays de naissance et j'aime la Finlande le plus, c'est pourquoi c'est ma tête »*

Le français sur le torse et les bras :

*« c'est la deuxième meilleure langue »*

L'anglais sur la jambe :

*« je le sais parce que je l'entends des bouches de beaucoup de gens et aussi de l'écran de télévision »*

La langue M sur la cuisse :

*« min-ä (j-e en finnois) donc c'est ça pourquoi »*

La langue I dans la main

*« j'ai juste dessiné le I sur ma main »*

La pas-langue sur la cuisse

*« elle est parlée sans la langue »*

L'eugnal-langue dans le pied

*« la langue à l'envers »*

De plus, l'élève a illustré ses langues imaginaires : la langue « M », la langue « I », la langue « N » plus la lettre « Ä » composent ensemble le mot « minä », finnois pour « je ».

Il commente l'eugnal-langue et le charabia :

*« [ils sont] les plus, ou les deuxièmes les plus fou, le pas-langue est le plus fou ».*

Pour justifier leur endroit sur la silhouette, il a ajouté :

*« Toutes les [langues] sauf [le finnois et le français], je les ai mises n'importe où. »*

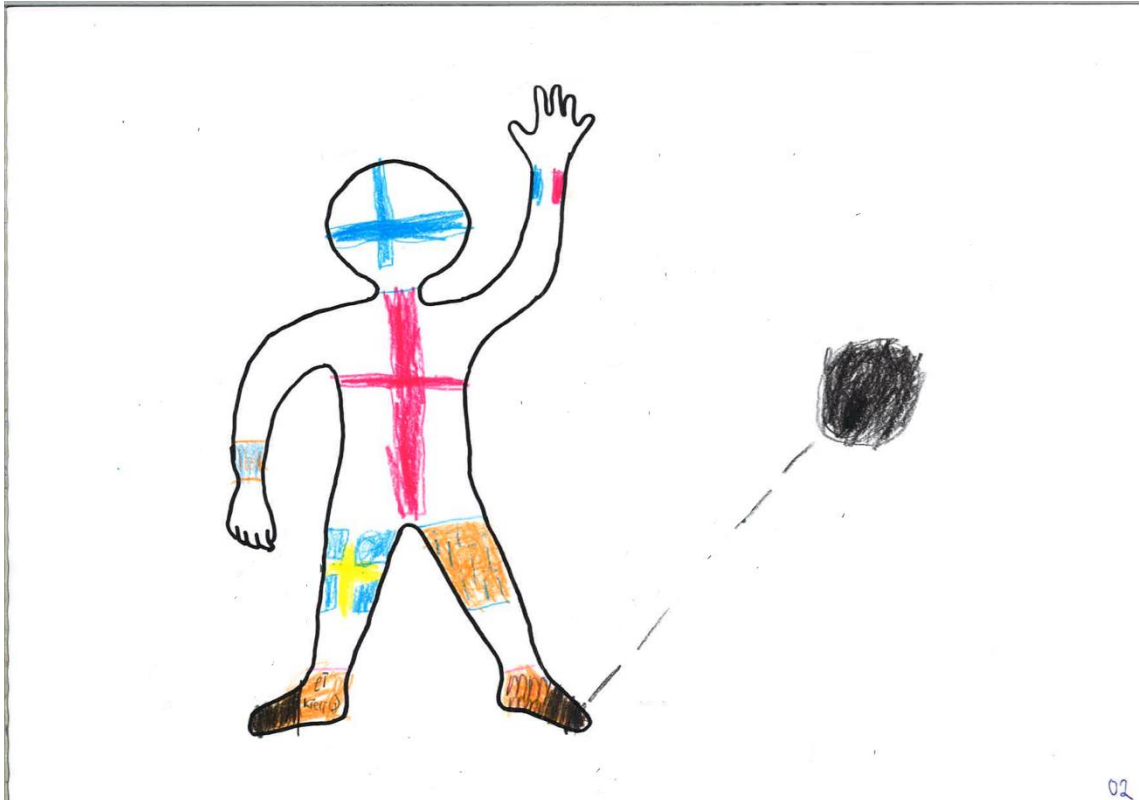


Figure 3. Le portrait de langues de l'élève 02.

L'élève 02 était le second qui a ajouté des langues imaginaires. Il était assis à côté de l'élève 01 et il semble qu'ils se sont inspirés de créer des langues nouvelles ensemble.

Le finnois dans la tête :

*« je ne sais pas, j'ai simplement voulu le mettre [là] »*

Le français dans le bandeau de transpiration :

*« parfois les footballeurs ont des telles choses-là sur les mains »*

L'anglais dans le torse (la chemise) :

*« je la connais vraiment peu ; [je l'ai mis sur] la chemise, parce qu'un drapeau est une bonne chemise – c'est cool pour cette chemise »*

Le suédois sur la cuisse :

*« [les footballeurs] ont le support de mollet ; je n'en connais qu'UN mot ! »*

La langue I sur la cuisse :

*« Ils [les footballeurs] ont le support de mollet »*

La pas-langue dans le pied :

*« la langue sans la langue »*

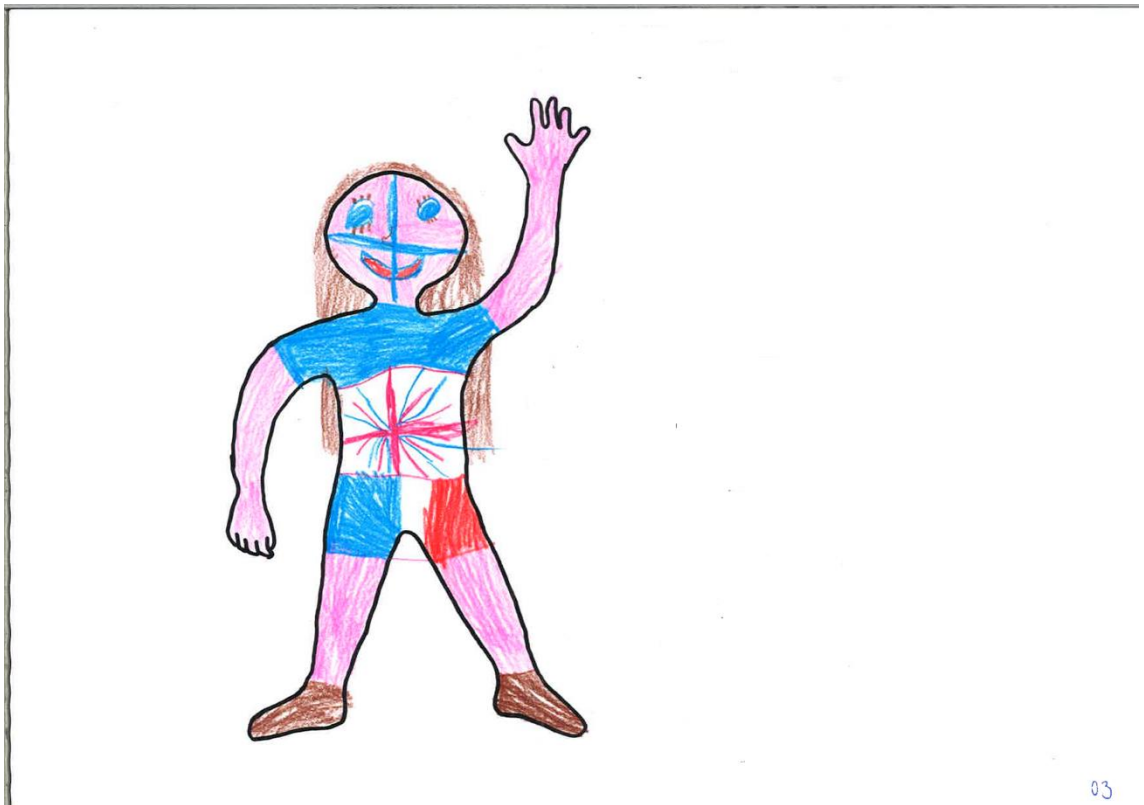
L'eugnal-langue dans le bandeau de transpiration

*« parfois les footballeurs ont des telles choses-là sur les mains »*

De la pas-langue et la langue M :

*« en fait j'y ai mis les chaussures à crampons ».*

Les autres élèves de 03 à 06 avaient seulement les langues vraies sur leurs portraits de langues.



**Figure 4. Le portrait de langues de l'élève 03.**

L'élève 03 a aussi dessiné des vêtements, et en plus elle a coloré la peau avec le couleur rose et ajouté des cheveux.

Le finnois dans la tête (le visage) :

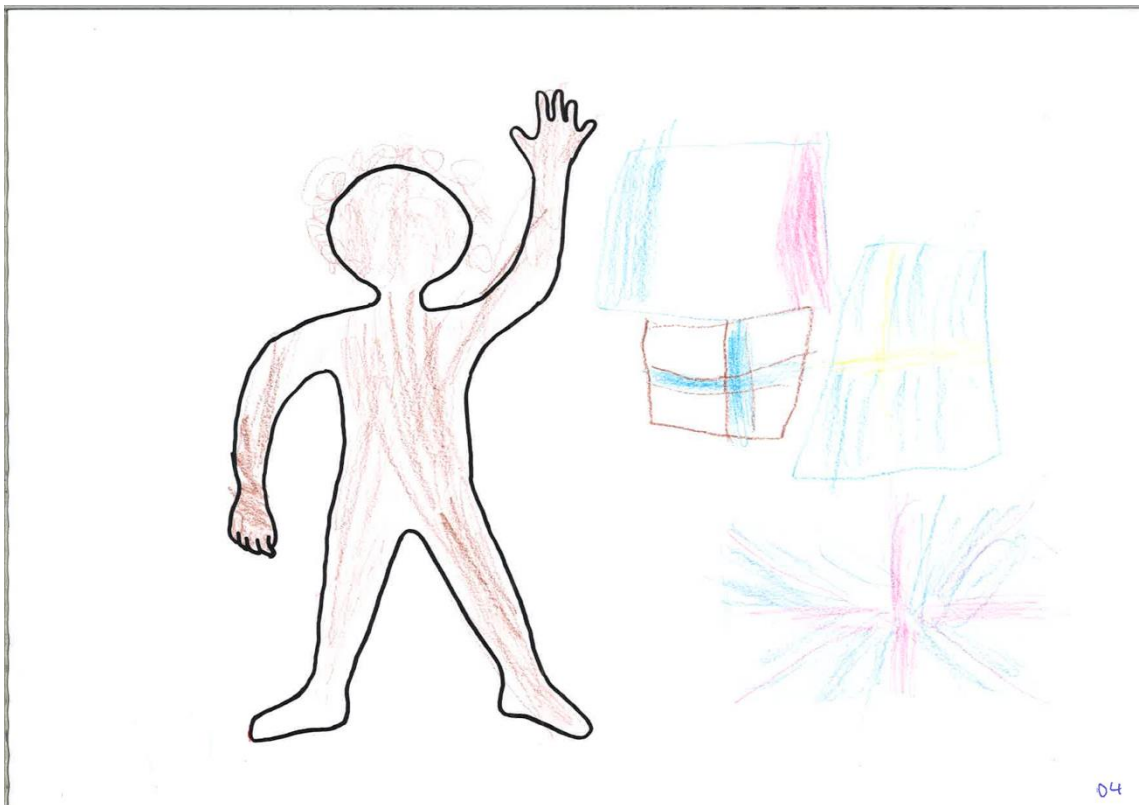
*« je ne peux pas dire pourquoi ; ici c'est moi »*

Le français dans le short :

*« parce que je connais le français et ma mère parle français »*

L'anglais dans la chemise :

*« parce que je connais l'anglais »*



**Figure 5. Le portrait de langues de l'élève 04.**

Avec l'élève 04, nous avons adopté une approche un peu différente à l'égard de demander des explications. Comme déjà dit, dans les autres cas nous avons leur demandé de dire quelles langues ils ont choisies pour le portrait des langues et pourquoi elles sont placées comme cela. Là, le portrait est très différent des autres, et nous avons voulu trouver des explications de ces choix exceptionnels.

[Qu'est-ce que tu as dessiné là ?]

*« La Finlande, probablement la Suède... je ne me souviens pas si c'était la Suède, et au moins la France ».*

[Pourquoi est-ce que tu as dessiné les langues à côté de la silhouette ?]

« Parce que je l'ai voulu, pour le plaisir. Ou alors je n'ai pas voulu que la silhouette rassemble à ça. »

[Pourquoi ?]

« Parce que moi je ne rassemble pas à ça. »

[Pourquoi est-ce que tu as coloré la silhouette brune ?]

« La couleur de ma peau n'est pas si brune, mais un peu. »

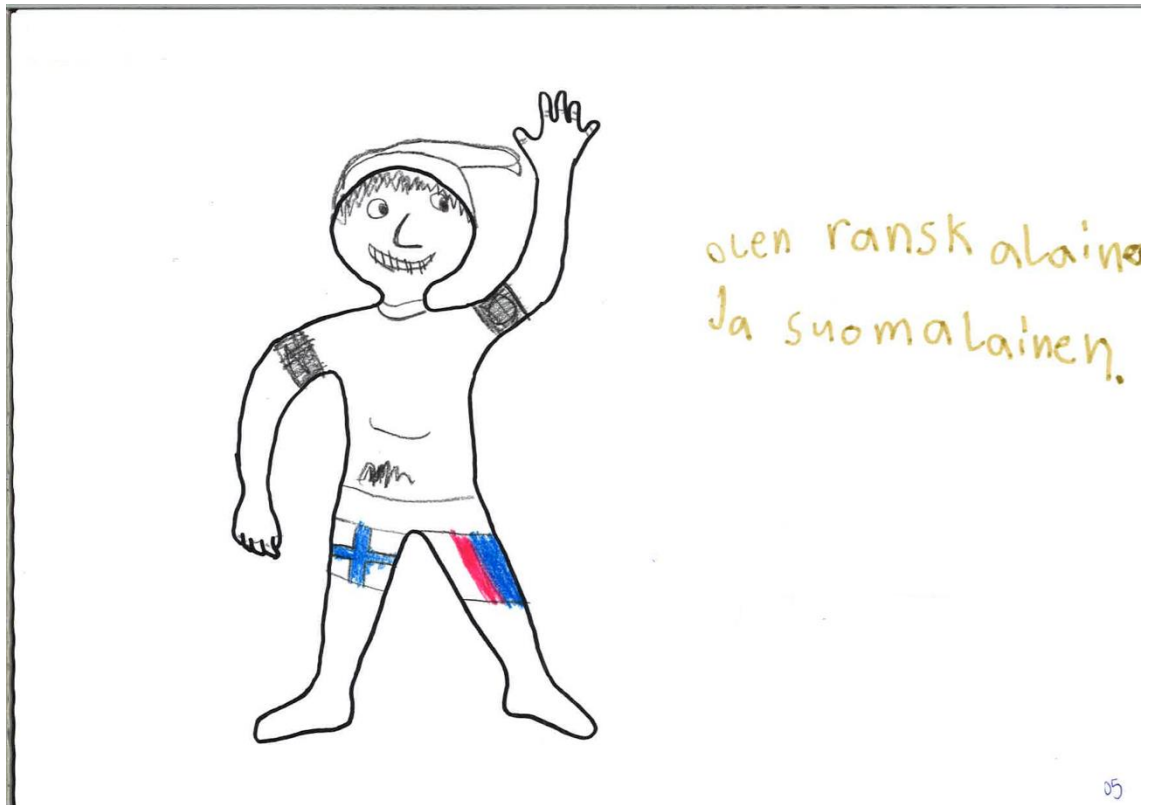


Figure 6. Le portrait de langues de l'élève 05.

L'élève 05 a ajouté des phrases complètes sur l'image.

Le finnois et le français sur la cuisse :

« je connais le français et le finlandais »

L'élève a écrit à côté de la silhouette : « olen ranskalainen ja suomalainen » (« je suis français et finlandais »)



Figure 7. Le portrait de langues de l'élève 06.

L'élève 06 a aussi ajouté du texte sur l'image. Un détail intéressant est qu'il a commencé à écrire en français, et puis il l'a barré et l'a fini en finnois.

Le finnois dans la tête :

« je connais bien le finnois »

Le français sur la poitrine :

« je suis en classe de français »

Le suédois sur la poitrine

« nous avons vaincu les jeux en Suède »

Écrit à côté de la silhouette : « ~~je suis pa~~ minä en ole suomalainen » (« je ne suis pas Finlandaise »)

Quand nous avons demandé aux élèves de dire pourquoi ils ont choisi ces emplacements pour les langues « vraies », ils ont eu des réponses diverses. Pour la plupart, ils ont justifié pourquoi ils ont choisi ces langues plutôt que les emplacements sur la silhouette. Plusieurs d'entre eux ont décrit les compétences langagières : l'élève 05, par exemple, a dessiné les deux, le finnois et le français, sur la cuisse et expliqué « *je connais le français et le finlandais* ». Un autre thème est celui des relations personnelles : des contextes familiaux (« *je suis en classe de français* », « *je le connais parce que je l'entends des bouches de beaucoup de gens et aussi de l'écran de télévision* ») et une relation familiale (« *parce que je connais le français et ma mère parle français* »).

Quant aux langues imaginaires, les explications sont moins personnelles et plus liées aux langues elles-mêmes. Les élèves ont expliqué comment sont ces langues : par exemple, « *elle est parlée sans la langue* » de la pas-langue, et « *la langue à l'envers* » de l'eugnal-langue, ce qui signale qu'ils ne les utilisent pas nécessairement dans la vraie vie.

Un phénomène intéressant a été les références de sport des élèves 02 et 06. En se référant aux footballeurs et leurs vêtements, l'élève 02 a situé ses langues dans les bandeaux de transpiration, dans la chemise, dans les supports de mollet et dans les chaussures à crampons qu'il a dessinés pour la silhouette. L'Angleterre et la France sont des pays où le football est très populaire, donc il est possible qu'il ait pensé au football à cause de cela. L'élève 02 a voulu encore ajouter que ce sont les chaussures à crampons qu'il a dessinées. En revanche, l'élève 06 a expliqué avoir dessiné le suédois parce que « *nous avons vaincu les jeux en Suède* ». Prenant en compte le contexte, il est probable qu'il a parlé du hockey sur glace, qui est un sport très important et beaucoup discuté en Finlande aussi bien qu'en Suède. Pourtant, au moment de la recherche il n'y avait pas été de victoires majeures après le printemps 2019, le match de quart de finale entre la Finlande et la Suède du coup du monde de cette année-là. Il est possible qu'il ait fait référence à cela ou à une autre victoire, par exemple la finale célèbre du coup du monde de 2011, où la Finlande a vaincu la Suède 6-1.

Finalement, nous nous plongerons dans les quatre langues « vraies » mentionnées ainsi que les langues imaginaires en groupe, et analyserons leur statut dérivant des portraits de langues.

### 5.1.2.1. Le finnois

Comme nous l'avons déjà discuté dans le chapitre 5.1.1., le finnois a été la seule langue située dans la tête. L'élève 01 l'a décrit d'une manière symbolique : « *bon le finnois c'est la langue la plus importante pour moi ; la Finlande est mon pays de naissance et j'aime la Finlande le plus, c'est ça pourquoi c'est ma tête* ». Dans de nombreuses langues autant qu'en finnois, le mot « tête » a une double-signification d'une partie de corps et d'un « capital » ou « principal », donc le symbolisme est évident. Aussi par exemple la recherche de Tarnanen et al. (2017) supporte ce symbolisme. Les deux élèves qui n'avaient pas utilisé la tête, étaient l'élève 04 qui avait dessiné toutes les langues dehors de la silhouette, et l'élève 05 qui avait décrit uniquement le finnois et le français en les situant sur les deux cuisses de manière équilibrée.

Le finnois a aussi été la seule langue dont les mots ont été écrits sur le portrait. L'élève 01 a dessiné un phylactère qui dit « *moi* » (« salut » en finnois familier). Un détail curieux est l'écriture de l'élève 06 à côté de la silhouette : « *~~je suis pa~~ minä en ole suomalainen »*. Selon notre interprétation, l'élève a commencé d'écrire en français qu'il n'est pas Finlandais, mais il l'a fini en finnois. Peut-être a-t-il voulu souligner qu'il n'est pas *seulement* finlandais, mais plutôt multilingue, ou qu'il n'est pas finlandais à l'origine.

### 5.1.2.2. Le français

Il est à noter qu'aucun des portraits ne présente le français dans la tête. Les placements – donc, peut-être, les sentiments personnels aussi – sont beaucoup plus divers. L'élève 01, qui a dessiné le finnois dans sa tête et le français dans le torse et les bras, a décrit que le français est « *la deuxième meilleure langue* ». Pourtant, tandis que les autres langues ont été attachées aux milieux quotidiens ou sports, le français est la seule langue qui a été aussi attachée aux relations humaines. L'élève 03 note que sa mère parle français et l'élève 06 explique qu'il est dans la classe de français. Pour nous, ces mentions peuvent montrer une relation plus profonde que celle au niveau des activités générales. En plus, l'élève 04 qui n'avaient pas dessiné des langues sur la silhouette mais plutôt à côté de la silhouette, a dessiné le drapeau français à côté de la tête et le drapeau finlandais au-dessous du drapeau français, à côté de la poitrine.

### 5.1.2.3. L'anglais

Dans le portrait d'un élève, la chemise est constituée d'un drapeau de la Grande Bretagne, et dans un autre, la chemise est le drapeau pour la partie basse. Trois sur quatre élèves qui ont mentionné l'anglais, n'ont pas su dessiner le drapeau de manière correcte. Il est possible que le vrai drapeau soit trop difficile à retenir pour eux, ou également qu'ils ne l'aient pas vu aussi régulièrement que les drapeaux de la Finlande ou la France.

L'élève 01 apporte une justification intéressante pour son choix d'ajouter l'anglais : « *je le connais parce que je l'entends des bouches de beaucoup de gens et aussi de l'écran de télévision* ». Son commentaire sur la situation actuelle de l'anglais dans notre société est vraiment pertinent : les enfants d'aujourd'hui l'entendent « des bouches de beaucoup de gens » et aussi provenant de la télévision et des médias. L'élève 02 a dessiné le drapeau de la Grande Bretagne comme la chemise, probablement pour représenter le maillot de football.

Les dessins des drapeaux des élèves nous semblent tous plutôt des drapeaux de la Grande Bretagne que ceux des États-Unis. Il nous montre qu'au moins ces élèves-là considèrent que le « lieu » et la « nation » de l'anglais est la Grande Bretagne plutôt que les États-Unis. Notant que la culture anglophone (notamment en ligne) est fortement formée par les influences américaines, il serait intéressant de voir s'il y aurait des résultats différents à propos des symboles utilisés par les enfants plus vieux qui se sont déjà exposés dans le monde de l'Internet.

### 5.1.2.4. Le suédois

Dans le système scolaire finlandais, la langue suédoise est obligatoire mais pas dès le début de l'école primaire. La moitié des élèves a mentionné le suédois. L'élève 06 l'a justifié en disant que « *nous avons vaincu les jeux en Suède* ». Nous avons déjà discuté qu'il s'agit probablement du hockey sur glace, où le succès de la Finlande est important pour beaucoup de Finlandais – surtout le succès comparé avec celui de la Suède. Cela étant dit, il est bien sûr aussi possible que l'élève lui-même fasse partie d'une équipe sportive qui a eu un voyage pour une compétition en Suède.

Finalement, la remarque la plus sympathique pour nous était celle de l'élève 02, qui, après avoir dessiné le drapeau suédois sur la cuisse de sa silhouette, a constaté avec emphase

qu'il « *n'en [connaît] qu'UN mot !* ». À la lumière de ce choix, nous avons pensé aux étudiants adultes des langues étrangères qui étudient peut-être pendant des années et des années avant d'avoir le courage de déclarer qu'ils savent la langue. Le point de vue des enfants peut être très différent de celui des adultes. Un mot du suédois a été suffisant pour l'élève pour inclure le suédois dans le répertoire des langues qu'il connaît.

#### **5.1.2.5. Les langues imaginaires**

Après avoir analysé notre matériel nous avons été étonnée par les nombreuses langues imaginaires que les élèves ont inventées, peut-être dans le moment présent. Ce fait nous raconte que les élèves se sentent libres de s'exprimer par différentes variations des langues. Ce serait donc intéressant d'explorer davantage les langues imaginaires des enfants qui ont plusieurs langues maternelles versus ceux qui n'en ont qu'une.

À notre avis, l'imagination de l'élève 01 qui a illustré comment les lettres des langues « M », « I » et « N » construisent le mot « je » en finnois, « minä », ne révèle pas uniquement de la liberté d'expression qu'il a sentie en ce moment-là, mais aussi d'une démarche personnelle auprès de ses langues. Les aspects linguistiques et identitaires se sont mélangés dans cette symbolisation : en quelque niveau, je suis les langues que je possède, et les langues sont moi.

## **5.2. Le processus et les pratiques de recueil**

Jusqu'à maintenant, nous avons discuté les données sur le niveau explicite basé sur les remarques qui viennent du corpus et les co-interprétations des enfants. Pour conclure l'analyse, nous procéderons au niveau implicite et examinerons les portraits de langues à l'aide des questions concernant le processus en entier. Les questions de Rose (2001, p. 188-190) sont divisées en trois sites où les significations sont nées, et nous les suivrons dans le même ordre. Pourtant pour rester à l'esprit du cadre phénoménologique herméneutique, nous avons premièrement exploré toutes les questions pour pouvoir choisir les plus pertinentes pour réveiller des caractéristiques uniques de notre corpus. La liste des questions entière est disponible dans Annexe 1.

La discussion autour de ces questions nous guidera vers la prochaine section de la Discussion.

### **5.2.1. Les significations chez la production d'une image**

*Où l'image est-elle créée ?* [Where was it made?]

Les images ont été créées pendant la classe de l'enseignement des langues d'origine. En considérant que l'environnement multilingue où les enfants sont exposés au finnois et au français peut les encourager à apprécier et présenter hardiment leurs compétences langagières variées, nous voyons ce milieu avantageux.

*Qui a créé l'image ?* [Who made it?]

Les images ont été créées par les enfants qui sont dans l'enseignement des langues d'origine, dont leur multilinguisme est déjà supporté. Les résultats antérieurs suggèrent également que les élèves profitant de l'enseignement qui supporte le multilinguisme produisent des portraits de langues différents de ceux qui n'en profitent pas (Martin, 2012). Il serait intéressant d'analyser les différences entre ces deux groupes d'élèves aussi dans le milieu de l'école finlandaise, au cas où il serait possible de trouver des enfants multilingues qui ne peuvent pas profiter de l'enseignement des langues d'origine.

*Était-elle créée pour quelqu'un d'autre ?* [Was it made for someone else?]

Les portraits des langues étaient faits pour les besoins de la chercheuse et elle les a aussi pris avec elle après la production. Cela peut apporter des tensions à la situation, en le comparant par exemple à celle où les enfants colorient les portraits avec leur propre professeur.

*Quelles étaient les identités sociales / les relations entre le créateur, le possesseur et le sujet de l'image ?* [What were the social identities of / relations between the maker, the owner and the subject of the image?]

Le créateur et le sujet des images était la même personne, donc nous pensons que ce que peut être une influence dans la relation entre « eux » est un facteur extérieur : la relation que l'élève a avec ses langues. Il est aussi notable que deux élèves ont créé des langues imaginaires collectivement, donc dans cette situation leurs identités linguistiques se sont mélangées et ils se sont inspirés l'un et l'autre. Comme déjà discuté, le milieu de production a été favorable envers le multilinguisme, mais les conflits internes entre l'identité linguistique et son acceptation dépassent la portée de cette étude – et parfois même la connaissance consciente de l'élève.

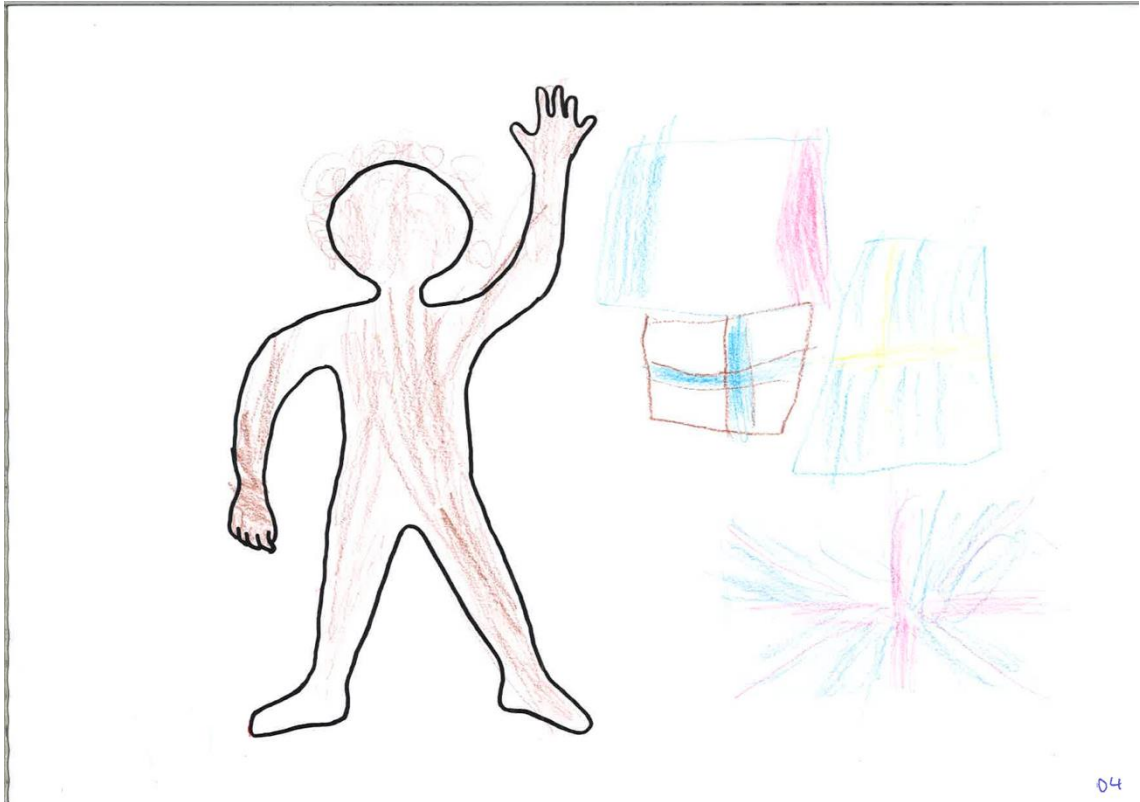
*Est-ce que la forme de l'image reconstitue ces identités et relations ? [Does the form of the image reconstitute those identities and relations?]*

Notre but était que le format et le processus de production du portrait de langues soit aussi favorable que possible envers les remarques subjectives. Comme nous l'avons constaté précédemment, le portrait de langues est un outil pour rendre visible le répertoire des langues de l'individu et l'encourager à se voir comme un communicateur capable et un porteur d'une identité polyvalente et cohérente. Nous espérons que surtout dans le monde scolaire, ce genre d'outils pourraient être de plus en plus utilisés pour supporter la confiance en soi et l'auto-efficacité.

### **5.2.2. Les significations de l'image**

*Qu'est-ce qui est montré ? Quels sont les composants de l'image ? Comment est-ce qu'ils sont arrangés ? Est-ce que l'image fait partie d'une série ? [What is being shown? What are the components of the image? How are they arranged? Is it one of series?]*

Les langues sont arrangées sur l'ensemble de la silhouette avec quelques similarités et différences. Le finnois a été situé le plus conséquemment, et les présentations des autres langues, aussi ceux du français, ont été plus sporadiques. Au niveau général, les portraits de langues sont donc réalisés avec les compositions similaires, sauf un exemple intéressant, où les langues sont présentées comme des drapeaux à côté de la silhouette, et la silhouette a été colorée en brun (Figure 8). L'élève 04 nous a expliqué qu'il « ne ressemble pas à ça », alors il ne ressemble pas à des drapeaux qui symbolisent les langues. À la place, il a dessiné la silhouette complètement brune, comme la couleur de sa peau. Il est donc possible que pour lui, l'ethnie soit un facteur plus dominant que les langues qu'il possède, et c'est donc son premier choix de s'exprimer à travers d'elle.



**Figure 8. Exemple d'un arrangement différent des langues (élève 04)**

*Quelles relations sont établies entre les composants de l'image visuellement ? [What relationships are established between the components of the image visually?]*

La taille physique des représentations partout de la silhouette pourrait visualiser l'emphase de chaque langue, mais dans quelques cas, cela ne semble pas être le cas. Par exemple dans la silhouette de l'élève 01, le drapeau français (coloré sur le torse et les bras) est considérablement plus large que le drapeau finlandais (coloré sur la tête), mais l'élève a lui-même expliqué qu'il aime la Finlande le plus et que le français est la deuxième meilleure langue (Figure 9).



Figure 9. Exemple d'une représentation visuellement déséquilibrée du finnois et du français (élève 01)

Pareillement, l'élève 02 a dessiné un grand drapeau de la Grande Bretagne sur le maillot de sa silhouette même s'il constate aussi qu'il sait l'anglais vraiment peu, parce que selon lui, il va bien sur le maillot (Figure 10).

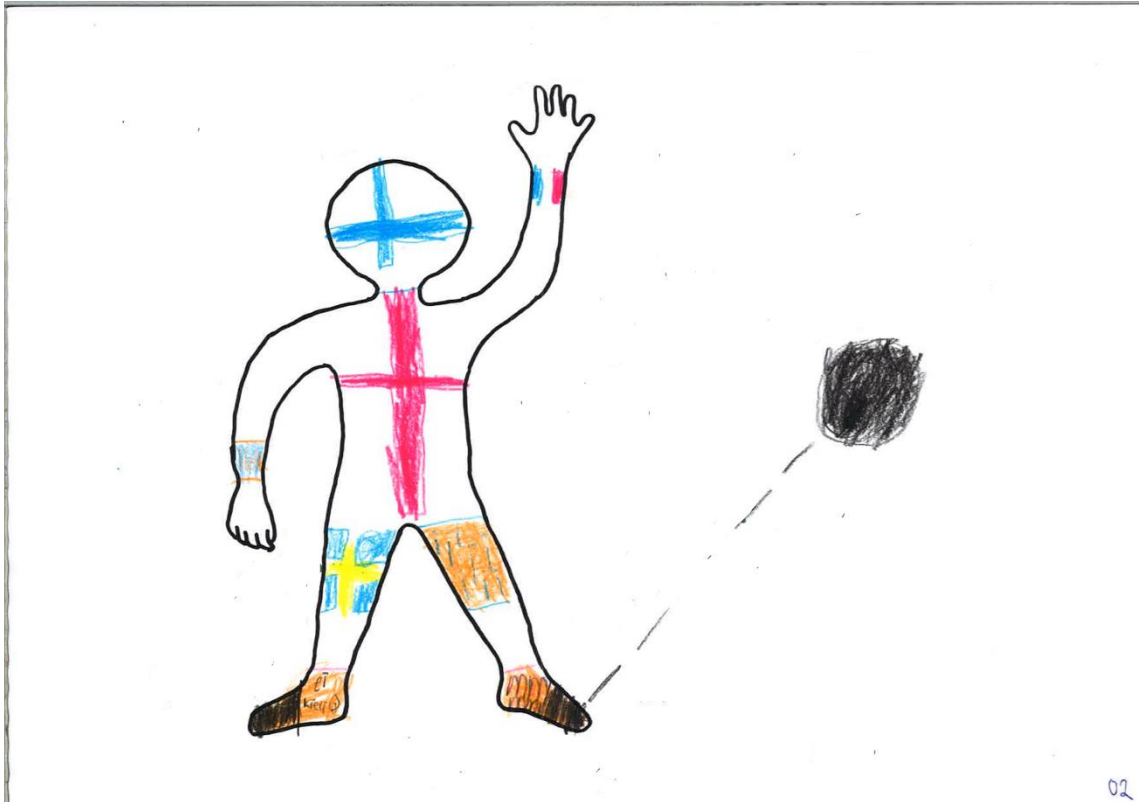


Figure 10. Exemple d'une représentation visuellement déséquilibrée de l'anglais (élève 02)

D'ailleurs, il y a des compositions qui montrent aussi visuellement une relation équilibrée, comme dans le portrait de langues de l'élève 05, qui a dessiné les drapeaux de même taille sur les deux cuisses de la silhouette. Les langues vraies sont toutes symbolisées avec les drapeaux nationaux, mais parce que, évidemment, il n'y a pas d'option avec les langues imaginaires, les dernières ont été symbolisées avec les lettres et noms des langues. Cela peut être interprété pour le bénéfice des langues vraies, parce qu'elles se placent dans un contexte culturel plus large que la seule imagination de l'élève.

*Quels savoirs sont déployés ?* [What knowledges are being deployed?]

Les souvenirs des drapeaux nationaux ont certainement été évoqués chez les élèves pendant cette production. Ils ont automatiquement combiné les savoirs de la langue et les symboles culturels, donc les drapeaux. Le contexte culturel discuté dans la dernière question est celui d'un pays particulier.

Certains élèves ont aussi ajouté des détails personnels dans l'image, en montrant son identité et perception de soi plus vastement. L'élève 03 a dessiné des cheveux longs

ressemblant à ses propres cheveux, l'élève 04 a montré sa conscience ethnique en dessinant les cheveux frisés et colorant la silhouette avec le brun.

### **5.2.3. Les significations chez le public**

*Quel(s) étai(en)t le public / les publiques original(s) pour cette image ?* [Who were the original audience(s) for this image?]

Le public pour lequel les portraits de langues sont aussi produits est la chercheuse qui s'est présentée rapidement et a raconté qu'elle venait de l'université. Nous considérons avantageux que les enfants étaient si jeunes (de 7 à 12 ans) qu'ils n'ont pas su beaucoup de la recherche ou du monde universitaire, donc ils n'ont pas nécessairement senti le même stress de « bien » répondre que par exemple les adolescents ou les adultes qui savent plus de la recherche scientifique. Nous avons voulu capturer les pensées des élèves multilingues aussi authentiques que possible. Pourtant, il est possible que la présence d'une adulte inconnue et le savoir qu'elle va étudier les portraits de langues produits ait influencé les élèves.

*Est-ce qu'il existe plus d'une interprétation possible de cette image ?* [Is more than one interpretation of this image possible?]

Cette question est une question pertinente et essentielle dans ce genre de recherche dont la question est pourtant évidente : oui, il est bien possible. Les interprétations des enfants nous ont guidées pendant toute l'analyse et elles se sont aussi joints avec les données « objectives », les dessins, depuis longtemps avant l'analyse. Ni l'analyse ni les interprétations de cette étude n'étaient à aucun moment faites sans celles-ci. Nous avons donc voulu souligner les interprétations des créateurs des portraits de langues. La question si les interprétations des chercheurs peuvent être aussi valides ou même plus pertinentes que celles des élèves eux-mêmes sera traitée plus tard dans la section de Discussion.

*Comment est-ce que les axes d'identité sociale s'accommodent des différentes interprétations ?* [How do these axes of social identity structure different interpretations?]

Notre aspect est scientifique : celui de la recherche psycholinguistique, ce qui étudie des connexions et rapports entre les compétences langagières et les processus psychologiques. Ce serait intéressant d'entendre des interprétations des autres points de vue, comme celui des parents de l'élève ou le professeur de l'enseignement des langues

d'origine, qui ont différents cadres d'approcher les dessins. Aussi les discussions entre les élèves sur les portraits de langues de chacun introduiraient un nouvel aspect.

## **6. Discussion**

### **6.1. Retour sur les questions de recherche**

Après l'analyse exhaustive des images, il est temps de retourner aux questions de recherche pour trouver des réponses. Les trois questions de recherche qui ont guidé notre étude sont les suivantes :

1. Comment les enfants se décrivent-ils à travers le portrait de langues ?
2. Quelles sont les relations entre les différentes langues (la langue de la majorité, le finnois ; la langue maternelle, le français ; et les autres langues possibles) ?
3. Comment l'identité linguistique a-t-elle été décrite à travers le contexte de production du portrait de langues de notre étude ?

Pour la première question, nous avons tenté de répondre d'une manière double, premièrement avec la classification et l'interprétation phénoménologique et deuxièmement avec l'analyse liée au recueil et à la production. Les enfants ont produit des réponses différentes chacun avec plus de langues que seulement celles assumées comme les langues maternelles. La description du finnois était presque cohérente partout dans le corpus, parce que 5 sur 6 élèves l'avait colorée sur la tête de la silhouette. Ce résultat est en quelque sorte similaire à celui de Tarnanen et al. (2017), qui ont trouvé que les langues maternelles étaient situées sur la tête ou sur la poitrine. Pourtant, quant au français comme la deuxième langue maternelle, les résultats de notre étude diffèrent de cette découverte. La plupart des élèves avait aussi dessiné les langues sur la silhouette, mais un élève les avait colorées à côté de la silhouette. Deux élèves avaient aussi ajouté des langues imaginaires, ce qui nous a signalé la liberté d'expression. Le moyen de description de toutes les vraies langues a été les drapeaux nationaux, ce qui peut être un indicateur d'un contexte linguistique plus vaste ou des stéréotypes qui se sont activés dans l'esprit de l'élève, et qui correspondent encore à l'usage des icônes nationaux décrits par Busch (2018) et trouvés par Farmer (2012). Parmi les justifications pour les choix de ces langues en particulier, il existait premièrement des références aux compétences

langagières, et encore des références aux milieux scolaires et familiales. Il existait un thème sportif partout sur les vêtements de la silhouette d'un élève, et un autre élève a référé à une « victoire de jeux » qui était liée au drapeau de la Suède.

Pour la deuxième question, nous pouvons premièrement constater que le finnois semble avoir un statut supérieur à celui des autres langues, y compris le français, parce qu'il est la seule langue dessinée sur les têtes des silhouettes. Un des étudiants l'a décrit en disant qu'il « aime la Finlande le plus, c'est pourquoi c'est ma tête ». Les autres ne l'ont pas décrit de cette manière, mais nous pensons que cette réponse peut refléter les pensées sous-jacentes des autres aussi. Seulement un des portraits de langues a juxtaposé le finnois et le français en les mettant sur les deux cuisses.

Comme le français était la langue d'origine de ces élevés, il était présent dans tous les portraits de langues, mais sa présentation a été aussi variée que pour toutes les autres langues : dans un exemple, il avait été situé avec l'eugnal-langue sur les bandeaux de transpiration, en le juxtaposant donc avec une langue imaginaire. Pourtant, le français autant que le finnois a évoqué des explications des liens personnels, ce que les autres langues n'ont pas : « *ma mère parle français* » et « *je suis en classe de français* ».

Plusieurs réponses témoignent de l'inconscience et de l'insécurité des élèves, à savoir pourquoi ils ont décidé de décrire les langues de cette manière précise, et par conséquent, les relations entre les langues sont difficiles à interpréter. L'élève 01 a expliqué que « *toutes les [langues] sauf [le finnois et le français], je les ai mises n'importe où.* » Comme déjà constaté, la plupart des réponses se sont concentrées sur la relation entre l'élève et la langue, plutôt que sur les relations entre les langues et le choix de l'emplacement.

Il est à noter aussi qu'un élève a ajouté un grand symbole de l'anglais et un symbole du suédois qui est encore plus grand que par exemple celui du français, et après cela, il a dit qu'il connaît « vraiment peu » l'anglais et seulement un mot du suédois. Cela ne correspond pas à la métaphore spatiale présentée par Busch (2018). Les langues qu'il ne connaît pas bien ont donc le même statut que les langues qu'il connaît bien, le finnois et le français. Sans avoir plus d'autoréflexion de la part des élèves, notre interprétation des relations entre les langues reste néanmoins toujours incomplète.

Pour la troisième question, en analysant le processus de production des portraits de langues en soi, nous avons discuté que les influences positives et restreintes pourraient être présentes dans la situation de description, et en outre que les interprétations possibles sont nombreuses et changeantes selon l'audience en question. Le milieu qui supporte le multilinguisme est un avantage évident de la disposition de notre étude, mais les attitudes et les identités internes et cachées l'influencent de manière inconnue. Les langues imaginaires évoquent aussi la question de savoir si le milieu multilingue, qui encourage l'enfant à utiliser plusieurs langues pour communiquer avec ses proches, les encourage aussi à inventer de nouveaux registres et styles de langues. Nous pouvons aussi constater que, comme l'a argumenté Busch (2018), l'invitation ouverte de produire le portrait a pu fonctionner aussi dans notre cas comme un facteur d'encouragement. Encore, nous avons constaté que l'interprétation des parents des élèves ou celle du professeur de l'enseignement des langues d'origine apporterait une nouvelle perspective sur les portraits.

## **6.2. Point de vue critique**

Une grande question pendant la phase d'analyse concernait l'objectivité et la justification des interprétations en dehors de celles des élèves. Qui a la vraie interprétation ? Est-ce qu'il peut être justifié que la chercheuse ajoute des conclusions, même si celles-ci sont basées sur les recherches antérieures, surtout que les élèves ont aussi eu la possibilité de s'expliquer ? La tradition phénoménologique herméneutique nous donne une réponse claire en théorie, mais la réalité de l'étude est plus complexe. Les élèves ont été très jeunes pour l'autoréflexion à ce niveau de précision dont nous aurions besoin, et il est encore possible que la situation de recueil du corpus ait rendu quelques-uns d'eux plus réservés que normalement. Sans explications, il est facile de regrouper les choix similaires ensemble et donner une explication similaire. Une collection plus vaste des recherches antérieures sur les portraits de langues donnerait plus de fond pour la comparaison.

En notant que la méthode n'est pas encore largement utilisée dans le champ de recherche finlandais, nous voulons conclure en continuant la discussion de la question de recherche 3, donc en réfléchissant encore au processus de recueil pour trouver des points de développement pour les recherches ultérieures. Un défi de notre étude a été le nombre modeste de participants, ce qui nous a certes donné une possibilité d'explorer les portraits de langues individuellement, mais nous a aussi limitée en ce qui concerne les déductions

et tendances semblables basées sur le corpus en entier. La démarche d'entrer dans les différentes écoles pour faire de la recherche et de contacter des gens responsables prend beaucoup de temps, car l'enseignement des langues d'origine en Finlande est organisé par le système scolaire qui obtient des protocoles précis grâce à sa nature publique. Avec un calendrier moins pressé, il serait possible d'atteindre plusieurs groupes de l'enseignement des langues d'origine et trouver plus de participants. Aussi, les groupes linguistiques plus grands offrent une chance de collecter un corpus plus large.

Pendant le recueil, nous avons suivi les lignes directrices des études antérieures et n'avons pas donné beaucoup de conseils ou suggestions aux enfants. Nous avons été heureuse de voir que, malgré cela, tous les élèves aient pu compléter leurs portraits de langues d'une manière satisfaisante pour eux-mêmes. Pourtant, nous pouvons nous demander si les élèves auraient profité des instructions plus explicites, en notant l'âge jeune. Est-ce qu'une situation plus guidée les aurait aidés à se détendre et à communiquer plus librement ? La recherche autour des portraits de langues autant que leur usage dans l'enseignement de français fait ses premiers pas en Finlande, et les étapes de processus de recherche se développeront avec les nouvelles études et adaptations scientifiques.

## **7. Conclusion**

Les portraits de langues donnent beaucoup de possibilités d'analyse, ainsi que beaucoup de possibilités de variation. Notre corpus a éclairé pour sa part l'identité linguistique de ces six élèves, mais ce qui a été encore plus intéressant de noter est que le processus de la recherche a évoqué au moins autant de questions pour la recherche ultérieure qu'il a trouvé de réponses.

À notre avis, l'avenir du multilinguisme dans les écoles sera remarquable d'un point de vue sociétal. Il est crucial que les promesses de multiculturalisme et multilinguisme écrites dans les programmes scolaires soient maintenues dans un environnement où la réalisation de l'égalité de chaque élève dépendra de plus en plus de ces valeurs. Le nombre croissant des immigrants nous demande de conserver la valorisation du multilinguisme, et les écoles ont besoin d'outils pratiques pour rendre concrètes ces valeurs. À la lumière de nos expériences, nous pouvons facilement recommander le portrait de langues non pas seulement aux chercheurs qui souhaitent trouver de nouveaux angles sur les phénomènes comme l'identité linguistique des groupes spécifiques, mais

aussi pour les enseignants et professeurs qui ont besoin de tels outils. Nous suggérons également à explorer avec les différentes manières de construire le processus d'utilisation des portraits de langues, même si nous avons voulu suivre celui décrit par Busch (2018) et Martin (2012), autant que les différentes méthodes d'analyse pour apporter de nouveaux aspects possibles.

Même si nos résultats sont uniques pour chaque élève, ils donnent de l'information précieuse sur la manière dont les élèves s'identifient par rapport aux langues qu'ils possèdent. L'inclusion des langues peu connues donne un signal positif de l'appréciation de toutes les langues, à l'instar des langues imaginaires. Ces dernières montrent aussi un aspect intéressant à étudier dans une recherche ultérieure.

## **Bibliographie**

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236. Disponible sur [https://www.academia.edu/35988562/WP236\\_Busch\\_2018\\_The\\_language\\_portrait\\_in\\_multilingualism\\_research\\_Theoretical\\_and\\_methodological\\_considerations](https://www.academia.edu/35988562/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_in_multilingualism_research_Theoretical_and_methodological_considerations)

Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale, consulté le 19 septembre 2019 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. Disponible sur <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>

Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31(1), 73-94. doi:10.3917/rief.031.0073

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

- Hall, S., Lehtonen, M. & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. [L'identité.] Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, K. (1994). Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. [L'enseignement des immigrants comme la partie de l'école multiculturelle.] Dans Hilasvuori, T. & Mikkola, A (dir.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus* (p. 75-102). Helsinki: Painatuskeskus.
- Jormanainen, E. (2017). ”*Semmonen haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja.*” *Opettajien kokemuksia ja odotuksia inkluusiosta valmistavassa opetuksessa.* [“Une école des rêves, suffisamment des ressources.” Les expériences et les attentes des enseignants par rapport à l'inclusion dans l'éducation.] (Mémoire de master inédit). Université de Helsinki. Disponible sur <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/222876>
- Koppa. (s.d.a). *Fenomenologinen analyysi*. [L'analyse phénoménologique. Un site de l'université de Jyväskylä pour distribuer les matériaux publics et protégés des cours universitaires.] Disponible sur <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/fenomenologinen-analyysi>
- Koppa. (s.d.b). *Hermeneuttinen analyysi*. [L'analyse herméneutique. Un site de l'université de Jyväskylä pour distribuer les matériaux publics et protégés des cours universitaires.] Disponible sur <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>
- Liimatta, P. (2018). *Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta.* [Les expériences des enseignants de la signification de la langue d'origine et de l'apprentissage de la langue finlandaise.] (Mémoire de Master inédit). Université de Helsinki. Disponible sur <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298382>

- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ?. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 9-19. doi: 10.3917/lfa.158.0009.
- Martin, B. (2012). Coloured language: identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56. doi: 10.1080/09658416.2011.639888
- Melo-Pfeifer, S. (2018). How children depict their multilingual selves? From a research goal to the Heritage Language classroom...and back! A research memoir. Dans Chik, A., Markose, S. & Alperstein, D. *Languages of Sydney : The People and the Passion* (p. 143-148). Hong Kong : Candlin & Mynard ePublishing.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Männistö. (s.d.). *Elämän ja koulun vaatimukset. Oppikoulujen opetus- ja lukusuunnitelmien muutostarpeet vuosina 1918-1939*. [Les besoins de la vie et de l'école. Les besoins des changements des programmes scolaires de l'enseignement secondaire aux années 1918-1939.] Disponible sur [http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1410260452\\_mannisto.pdf](http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1410260452_mannisto.pdf)
- Oikeusministeriö. (s.d.). *Asenteet*. [Les attitudes.] Un site de la Ministère de la justice en Finlande qui donne de l'information sur l'égalité et la discrimination. Disponible sur <https://yhdenvertaisuus.fi/asenteet>
- Opetushallitus. (2016a). *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. [La propre langue – le propre esprit. La langue d'origine de l'élève.] Informaatioaineistot 2016:6. Disponible sur <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-oma-mieli>
- Opetushallitus. (2016b). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2016*. [Les langues enseignées comme les langues d'origine et les nombres des participants en 2016.] Disponible sur [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186122\\_omana\\_aidinkielena\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuon\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186122_omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon_0.pdf)

Opetushallitus. (2017). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2017*. Disponible sur [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191503\\_omana\\_aidinkielenä\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuon\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191503_omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon_0.pdf)

Opetushallitus. (2018). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2018*. Disponible sur [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2018\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2018_1.pdf)

Opetushallitus. (2014) *Turun perusopetuksen opetussuunnitelma, luvut 1-12, 1.8.2016*. Disponible sur <https://blog.edu.turku.fi/ops2016/files/2015/04/Turun-ops-luvut-1-12.pdf>

Piippo, J. (2017). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. [Des points de vue sur l'enseignement des langues d'origine : les pratiques diverses des municipalités.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(2). Disponible sur <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017>

Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE Publications Ltd.

Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446278826

Suomen perustuslaki. [La constitution de la Finlande.] (1999), article 17. Disponible sur <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Tarnanen, M., Kauppinen, M., & Ylämäki, A. (2017). Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa : näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. [Les compétences littéraires de la langue d'origine en construisant le multilinguisme: des points de vue sur les significations des langues

et de l'usage des langues.] Dans S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (Éds.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017* (p. 278-297). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Disponible sur <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5e éd.). Helsinki: Tammi

## **Annexe 1. L'ensemble des questions de l'interprétation des images, Rose (2001)**

Les questions d'analyse (cf. Ch. 5.2) ont été choisies parmi les options de cette liste complète.

« Some questions about the production of an image:

When was it made?

Where was it made?

Who made it?

Was it made for someone else?

What technologies does its production depend on?

What were the social identities of / relations between the maker, the owner and the subject of the image?

Does the genre of the image address these identities and relations of its production?

Does the form of the image reconstitute those identities and relations?

Some questions about the image:

What is being shown? What are the components of the image? How are they arranged?

Is it one of series?

Where is the viewer's eye drawn to in the image, and why?

What is the vantage point of the image?

What relationships are established between the components of the image visually?

What use is made of colour?

How has its technology affected the text?

What is, or are, the genre(s) of the image? Is it documentary, soap opera, or melodrama, for example?

To what extent does this image draw on the characteristics of its genre?

Does this image comment critically on the characteristics of its genre?

What do the different components of an image signify?

What knowledges are being deployed?

Whose knowledges are excluded from this representation?

Does this image's particular look at its subject disempower its subject?

Are the relations between the components of this image unstable?

Is this a contradictory image?

Some questions about audiencing:

Who were the original audience(s) for this image?

Where and how would the text have been displayed originally?

How is it circulated

How is it stored?

How is it redisplayed?

Who are the more recent audiences for this text?

Where is the spectator positioned in relation to the components of the image?

What relation does this produce between the image and its viewers?

Is the image one of a series, and how do the preceding and subsequent images affect its meanings?

Would the image have had a written text to guide its interpretation in its initial moment of display, for example, a caption or a catalogue entry?

Is the image represented elsewhere in a way which invites a particular relation to it, in publicity materials, for example, or in reviews?

Have the technologies of circulation and display affected the audiences' interpretation of this image?

What are the conventions for viewing this technology?

Is more than one interpretation of this image possible?

How actively does a particular audience engage with the image?

Is there any evidence that a particular audience produced a meaning for an image that differed from the meanings made at the site of its production or by the image itself?

How do different audiences interpret this image?

How are these audiences different from each other, in terms of class, gender, race, sexuality and so on?

How do these axes of social identity structure different interpretations? »

(p. 188-190)

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

### **Kielet päästä varpaisiin ja väärinpäin – monikielisten oppilaiden kielimuotokuvat ja heidän kielellinen identiteettinsä**

#### **Johdanto**

Kielet, joilla jäsenämme maailmaa itsellemme ja kommunikoimme muiden kanssa, ovat tärkeä osa identiteettiämme. Identiteetti taas voidaan käsitteellistää monin eri tavoin, mutta tämän tutkimuksen esittämässä postmodernissa näkemyksessä se muovautuu ja kehittyy dynaamisesti elämäkokemuksiemme perusteella (Giddens, 1991). Tämän pro gradu -tutkielman aihe keskittyy kielelliseen identiteettiin ja tarkemmin monikielisten lasten kielelliseen identiteettiin. Tavoitteenani oli tuoda esiin monikielisten lasten kokemuksia omasta kielellisestä identiteetistään ja osaamiensa kielten jäsentymisestä heidän minäkuvaansa. Monikieliset ranskalais-suomalaiset lapset olivat luonnollinen valinta tutkimuksen kohteeksi, sillä ranskan kielellä on pitkä historia Suomen kouluissa kiinnostavana, valinnaisena kieliaineena (Kiuasmaa, 1982, siteerannut Männistö, s.d.). Monikielisyydellä on opetussuunnitelman mukaan myös koulumaailmassa esiin tuotava, erityinen arvonsa (Opetushallitus, 2016a, s.4).

Tutkimusmenetelmäksi valitsin kielimuotokuvan, jossa yksilö ilmaisee kokemustaan monikielisydestä piirtäen ja värittäen valmiiseen siluettiin muotokuvan itsestään kieltensä kanssa. Kielimuotokuva on tuore ja luova tapa tuoda subjektiivinen, tilanteellinen kokemus monikielisydestä esiin ja tarkastella kielirepertuaaria tietoisella tasolla hyväksyvästi ja validoivasti.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten lapset kuvaavat itseään kielimuotokuvamenetelmän avulla?
2. Millaisessa suhteessa eri kielet ovat keskenään (valtaväestön kieli suomi, äidinkieli ranska ja muut mahdolliset kielet)?
3. Miten kielellistä identiteettiä kuvataan tutkimuksemme kontekstin eli kielimuotokuvan tuottamisprosessin kautta?

En tehnyt etukäteishypoteeseja, sillä tutkimukseni tieteellinen viitekehys on laadullisessa tutkimuksessa ja tarkemmin fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa, jolle on olennaista tutkittavan ilmiön tarkasteleminen ilman valmista teoreettista mallia tai hypoteeseja, jotka ohjaisivat tiedonkeruuta. Analyysini on kaksiosainen, ja ensimmäisessä osassa käsittelen aineistoa ensin luokittelemalla ja tulkitsemalla aineistosta löytyviä merkityksiä ilman analyysiä ohjaavaa teoreettista viitekehystä saaden vastaukset tutkimuskysymyksiin yksi ja kaksi. Toisessa osassa hyödynnän visuaaliselle tutkimusaineistolle kehiteltyjä valmiita kysymyksiä (Rose, 2001), jotka syventävät käsitystä kielimuotokuvien tuottamisprosessista kokonaisuudessaan, antavat osviittaa jatkotutkimukselle kielimuotokuvien parissa ja vastaavat tutkimuskysymykseen kolme.

### **Identiteetti ja monikielisyys kouluissa**

Kuten edellä kerroin, tutkimukseni teoreettinen näkemys identiteetistä on dynaaminen, muovautuva ja monitahoinen. Identiteetti voidaan myös erottaa henkilökohtaiseen identiteettiin ja sosiaaliseen tai kollektiiviseen identiteettiin, joista jälkimmäiseen kieli vaikuttaa sosialisointia ja arvojen merkityksen sanoittamisen kautta (Charaudeau, 2009, s. 1-2). Identiteetti muovautuu sitä mukaa, kun yksilö tulkitsee elämäkokemuksiaan ja henkilöhistoriaansa, ja globalisaation kautta perinteisten kansallisten kulttuurien rooli identiteetin perustana muuttuu, kun ihmiset muodostavat uudenlaisia suhteita ympäröivään maailmaan, ympäri maailman (Hall, 1999). Monitahoinen identiteetti on olennainen osa myös monikielisten lasten elämää: heidän täytyy joustavasti muuntaa kielenkäyttöään useita kertoja päivässä eri toimintaympäristöjen tarpeiden mukaan niin koulussa, kotona kuin eri tuttavapiireissäkin. Tutkimukseni ytimenä onkin se, miten lapset kuvaavat suhdettaan eri kieliinsä ja millainen on kielten suhde toisiinsa.

Koulu on jokaiselle lapselle tärkeä elinympäristö. Siellä monikielisten lasten eri kielten ylläpitämisestä vastaa oman äidinkielen opetus, joka tunnetaan Suomessa myös nimellä MAI-opetus. Opetushallituksen (2014) mukaan oman äidinkielen opetusta tarjotaan perustuslain velvoittamana monikielisille oppilaille, ja sen tarkoituksena on luoda vahvaa pohjaa kulttuurilliselle identiteetille ja rohkaista oppilaita monikieliseen kommunikaatioon ja sosiaalisiin ihmissuhteisiin. Erillisenä osana perusopetusta sitä järjestetään kouluissa pakollisten oppituntien ulkopuolella. (mt.) Suomessa MAI-opetuksen suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, somalia ja arabia, joihin osallistuu tuhansia oppilaita. Ranskan kielen MAI-opetukseen on osallistunut vuoden 2018 tilastojen

mukaan tuolloin 305 opiskelijaa koko Suomessa, vaikkakin oppilasmäärät ovat olleet kasvussa viime vuosina. (Opetushallitus 2016b, 2017 ja 2018). Kuten alussa totesin, ranskan kielen tutkimus on kuitenkin mielenkiintoista sen aseman vuoksi suosittuna ja pitkäaikaisena valinnaisena vieraana kielenä.

Oman äidinkielen opetus turvaa osaltaan perustuslaillisen oikeuden kullekin kieliryhmälle kehittää ja ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan (1999/731), mutta sen käytännöt ja epäkohdat suomalaisissa kouluissa ovat herättäneet keskustelua opettajien keskuudessa. Suomalaiset opettajat ovat tutkimuksissa tuoneet esiin MAI-opetuksen käytäntöjen aiheuttavan mahdollisesti väsymystä ja epätasa-arvoisuutta oppilaiden välillä, sillä opetus järjestetään muun perusopetuksen ulkopuolella iltapäivisin, ja usein oppilas joutuu siirtymään toiseen kouluun päästäkseen osallistumaan opetukseen (Jormanainen, 2017; Liimatta, 2018). Kuitenkin sekä opettajat että oppilaat pitävät MAI-opetusta tärkeänä, ja opettajat ovat kuvanneet kielellisen identiteetin muodostumista keskeisenä tavoitteena opetukselle (Tarnanen ym., 2017; Liimatta, 2018).

### **Kielimuotokuvamenetelmä**

Kielimuotokuva on luova ja moderni tapa kuvata osaamansa kielet henkilön omasta subjektiivisesta näkökulmasta. Menetelmässä osatut kielet väritetään ja piirretään halutulla tavalla paperille ihmishahmon siluettiin. Sitä on alun perin käytetty apuvälineenä keskieurooppalaisissa kouluissa, joista se on vasta viime aikoina siirtynyt akateemisen tutkimuksen työkaluksi (Busch, 2018, s. 2) Kuten aiemmin kuvailin, se tarjoaa mahdollisuuden pysähtyä pohtimaan kielellisiä käytäntöjä, joihin ei arjessa usein kiinnitä huomiota ja jäsentää yksilön eri kielet ilman arvottavia kategorioita tai dikotomioita, kuten ”ensikieli” ja ”toinen kieli” (id., s. 11). Kielimuotokuvaa on tulkittava tilanteellisena ja kontekstiinsa sidottuna, ja sen tuottamiseen vaikuttaa se, miten ja missä tilanteessa henkilö sen tuottaa (Busch, 2018, s. 7-8). Tämä näkökulma on huomioitu myös omassa analyysissämme.

Kielimuotokuvan tulkinnassa voidaan löytää klassisia metaforia, kuten pään vertautuminen järkeen ja sydämen vertautuminen emotionaaliseen läheisyyteen. Myös spatiaaliset metaforat, kuten laaja tai hyvin pieni pinta-ala, tai tunnettujen symbolien ja maiden lippujen käyttäminen ovat mahdollisia löydöksiä. (Busch, 2018) Kielimuotokuvamenetelmää käyttävissä tutkimuksissa (Martin, 2012) on myös todettu,

että oppilaan äidinkielen huomioiminen tai huomiotta jättäminen koulun taholta vaikuttaa lapsen koettuun identiteettiin. Suomalaisessa tutkimuksessa Tarnanen ym. (2017) havaitsivat tärkeiden kielten sijoittuneen yleensä päähän tai rintakehään, kun muut kielet sijoittuivat esimerkiksi käsiin tai jalkoihin (s. 285). Aiemmat tutkimukset viitoittavat mahdollisia löydöksiä myös omassa tutkimuksessani, mutta fenomenologis-hermeneuttisesta lähtökohdasta käsin toimiessani en asettanut löydöksilleni hypoteeseja tai odotuksia.

### **Aineisto ja analyysi**

Aineistoni koostuu kuudesta kielimuotokuvasta, jotka ovat eteläsuomalaisessa koulussa ranskan kielen MAI-opetukseen osallistuneiden perusasteen oppilaiden tekemiä. Oppilailta ei kerätty taustatietoja, mutta he olivat 7-12-vuotiaita ja vähintään kaksikielisiä (ranska-suomi), koska he olivat mukana MAI-opetuksessa. Tutkimuksen otanta on pieni, sillä ranskan kielen MAI-opetuksessa ei ole suuria ryhmäkokoja, ja kvalitatiivinen tutkimusotteemme mahdollisti pienenkin aineiston syvällisen tarkastelun.

Tutkimusotteeni oli teorialähtöisen analyysin sijaan aineistolähtöinen analyysi, eli kuten todettua, valmista teoreettista viitekehystä analyysille ei ollut. Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tavoite on ymmärtää syvällisesti ihmisen tuottamien teoksien merkityksiä (Koppa, s.d.a). Analyysini ensimmäisessä osassa pyrin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti luokittelemaan löytämiäni merkityksiä ja sen jälkeen tulkitsemaan ja analysoimaan niitä.

Analyysin toisessa osassa käsittelen kielimuotokuvien koko tuottamisprosessia Rosen (2001) visuaalisen analyysin kysymyksiä hyödyntäen. Rosen mukaan visuaalisten kuvien merkitykset syntyvät kolmella eri tasolla: kuvan tuottamisprosessissa, kuvassa itsessään, sekä yleisössä, joka tarkastelee kuvaa, ja hän on koonnut jokaiseen tasoon liittyviä kysymyksiä, jotka auttavat paljastamaan niihin kätkeytyjä merkityksiä. (mt.) Kokonaisuudessaan listat löytyvät englanniksi liitteestä 1 (L'ensemble des questions de l'interprétation des images, Rose (2001)), ja valitsin niistä työni kannalta hyödyllisimmät omaan analyysiini.

Kerätessäni tutkimusaineistoa ohjeistin oppilaita vähäsanaisesti mutta selkeästi kuvittelemaan, että heille annettulla A4-paperilla oleva siluetti kuvastaa heitä, ja heidän

tulisi piirtää siluettiin kaikki osaamansa kielet. Liiallinen ohjeistaminen ei ole kielimuotokuvan käytössä suositeltavaa, jotta oppilas saa ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti (Busch, 2018). Harkitsin tarkkaan vastauksiani oppilaiden esittämiin kysymyksiin: esimerkiksi oppilaan kertoessa tehneensä piirroksessa virheen en halunnut vastauksellani validoida virhettä, koska en halunnut luoda osallistujille mielikuvaa ”oikeista ja vääristä vastauksista”. Piirtämisen yhteydessä keräsin myös lyhyellä vapaamuotoisella haastattelulla oppilaiden omat perustelut sille, mitä kieliä he piirsivät ja mihin kohtaan siluettia. Haastattelut oli tarkoitus tallentaa äänittämällä, mutta osa oppilaista vaikutti ujostelevan vieraan tutkijan läsnäolossa, joten äänittämisen sijasta kirjoitin oppilaiden vastaukset ylös kielimuotokuvan yhteyteen, jotta oppilaiden olo olisi mukavampi tutkimustilanteessa. Kysyin oppilailta mahdollisimman avoimia kysymyksiä, kuten ”Minkä kielen olet tähän piirtänyt?” tai ”Mitä luulet, miksi halusit piirtää sen juuri tähän?” Lopuksi kysyin vielä, oliko oppilaalla jotain lisättävää kielimuotokuvan sisällöstä.

Oppilaat nimesivät kielimuotokuvissaan yhteensä neljä ”oikeaa” kieltä: ranskan, suomen, englannin ja ruotsin. Kaikki oppilaat mainitsivat suomen ja ranskan, neljä mainitsi englannin ja kolme ruotsin. Lisäksi oppilaat mainitsivat kuusi mielikuvituskieltä: m-kielen, i-kielen, n-kielen, ei-kielen, ileik-kielen ja siansaksan, joista tutkijalle oli tuttu vain viimeksi mainittu. Kuvat kielimuotokuvista löytyvät tutkielman sivuilta 27-33.

Perustellessaan valintojaan oikeiden kielen sijoittamisesta kielimuotokuvaan oppilaat perustelivat enemmän kielivalintojaan kuin sitä, miksi he olivat sijoittaneet kielet juuri tiettyihin kohtiin siluettia. Oppilaat viittasivat usein kielitaitoihinsa, ”*mä osaan ranskaa ja suomea*”, tai sosiaalisiin suhteisiinsa ja ympäristöönsä, ”*mä osaan ranskaa ja mun äiti puhuu ranskaa*”, ”*mä osaan [englantia] siksi että mä kuulen sitä monen ihmisen suusta ja myös telkkarin näytöstä*”. Mielikuvituskielten kohdalla perustelut olivat vähemmän henkilökohtaisia. Esimerkiksi oppilas 01, joka piirsi muotokuvaansa ei-kielen, kertoi kielestä seuraavasti: ”*Ei-kieltä puhutaan ilman kieltä*”.

Mielenkiintoisia olivat myös oppilaiden 02 ja 06 viittaukset urheiluun. Oppilas 02 piirsi kuvaan jalkapalloilijan paidan, hikinauhut, säärisuojat ja nappulakengät ja piirsi niihin osaamansa kielet. Oppilas 06 puolestaan perusteli piirtäneensä ruotsin kielen muotokuvaan, koska ”*me voitettiin Ruotsissa pelit*”.

Suomen kieli oli ainoa, joka piirrettiin päähän. Oppilas 01 perusteli tätä seuraavasti: ”Suomi on minun synnyinmaa ja minä rakastan Suomea kaikkein eniten, siksi se on minun pääni”. Suomi oli myös ainoa kieli, jonka sanoja kirjoitettiin kielimuotokuvaan. Ranskan kielen sijoittaminen vaihteli paljon enemmän, ja oppilas 01 kertoi sen olevan ”toiseksi paras kieli”. Kuitenkin ranska oli ainoa kieli, jonka perusteluissa mainittiin ihmissuhteet: ranskaa puhuva äiti (oppilas 03) ja ranskan kieliluokka (oppilas 06). Englannin kieli kuvattiin Ison-Britannian lipulla, joskin lipun piirtämisessä vaikutti olevan enemmän vaikeuksia kuin Ranskan tai Suomen lipun muistamisessa. Ruotsin kielen kohdalla oppilas 02 perusteli sen piirtämistä sympaattisella tavalla: ”osaan vaan YHDEN sanan.” Oppilaan tapa kuvata kieliään muistuttaa siitä, kuinka eri tavalla lapset voivat suhtautua monikielisyhteensä kuin aikuiset, sillä tälle oppilaalle yhden sanan osaaminen riitti lisäämään kielen omaan muotokuvaansa.

Lukuisien mielikuvituskielten lisääminen muotokuvaan oppilaiden 01 ja 02 kohdalla kertoo paitsi koetusta ilmaisunvapaudesta leikitellä kielen määritelmällä, myös todennäköisestä yhteistyössä tehdystä luomistyöstä, sillä oppilaat 01 ja 02 istuivat vierekkäin kielimuotokuvien piirtohetkellä. Oppilas 01 osoitti mielikuvituksellisuutta havainnollistaessaan haastattelutilanteessa, että m-kielestä, i-kielestä ja n-kielestä muodostuu ”m-i-n plus ä, eli minä”. Tämä osoittaa entisestään kielellisyyden ja identiteetin läheistä suhdetta.

### **Tulokset ja johtopäätökset**

Valitsemani kolme tutkimuskysymystä olivat seuraavat:

1. Miten lapset kuvaavat itseään kielimuotokuvamenetelmän avulla?
2. Millaisessa suhteessa eri kielet ovat keskenään (valtaväestön kieli suomi, äidinkieli ranska ja muut mahdolliset kielet)?
3. Miten kielellistä identiteettiä kuvataan tutkimuksemme kontekstin eli kielimuotokuvan tuottamisprosessin kautta?

Vastaus ensimmäiseen kysymykseen on, että oppilaat tuottivat kaikkiaan hyvin erilaisia vastauksia. Suomen kielen esittäminen oli kaikista yhtenäisintä, sillä neljä oppilasta kuudesta piirsi sen päähän. Tulos on samankaltainen kuin Tarnasen ym. (2017) tutkimuksessa, jossa äidinkielet sijoitettiin päähän tai rintakehään. Kuitenkaan ranskan

esittämisessä ei löydetty vastaavaa yhtenäisyyttä. Toinen yhtäläisyys kuvauksissa oli ”oikeiden” kielten kuvaaminen maiden lippujen kautta, joka sopii myös kansainvälisiin löydöksiin (Busch, 2018; Farmer, 2012).

Vastatakseni toiseen kysymykseen voin todeta, että suomen kielellä vaikutti olevan tärkeämpi asema muihin kieliin, myös ranskaan, verrattuna, sillä se oli ainoa pään kohdalle sijoitettu kieli. Tosin oppilas 04 piirsi kaikki kielet siluetin ulkopuolelle ja sijoitti Ranskan lipun pään kohdalle ja Suomen lipun sen alapuolelle rintakehän kohdalle. Lisäksi yksi oppilas asetti suomen ja ranskan tasapainoisesti muotokuvaan ja piirsi Suomen ja Ranskan lipun siluetin reisiin. Ranska ja suomi olivat myös ainoita kieliä, jotka kirjoittivat henkilökohtaisia perusteluja.

Kielten välisiä suhteita oli hankala tulkita, sillä oppilaat eivät usein osanneet itsekään perustella valintojaan. Oppilas 01 kuvasi valintojaan seuraavasti: ”noista kaikista paitsi [suomi ja ranska] niin mä pistin vaan minne sattuu”. Lisäksi oppilas 02 kuvasi englantia ja ruotsia huomattavasti suuremmilla lipuilla pelipaidassa ja reidessä kuin ranskaa hikinauhassa, vaikka hän totesi osaavansa englantia ”todella vähän” ja ruotsia ”vaan YHDEN sanan”. Buschin (2018) esittämä spatiaalinen vertailu ei siis vastaa tämän tutkimuksen tuloksia.

Kolmannen kysymyksen kohdalla analysoin Rosen (2001) kysymyksien pohjalta positiivisia ja rajoittavia vaikutuksia, jotka saattoivat olla läsnä kielimuotokuvien tuottamistilanteessa. Mahdollisia tulkintoja kielimuotokuvista on useita ja ne riippuvat myös katsojasta. Monikielisyttä tukeva ympäristö oli tutkimusasetelmani selvä etu, samoin mielikuvituskielten läsnäolo herättää kysymyksen, tukeeko monikielisyteen kannustava ympäristö lasta myös mielikuvitukselliseen uusien kielten ja puhetyylien kehittelyyn. Kuitenkin lasten tiedostamattomat asenteet vaikuttavat ympäristöstä huolimatta. Lisäksi pohdin oppilaiden vanhempien tai oman äidinkielen opettajan tulkintojen mahdollisuuksia tuoda uutta näkökulmaa oppilaiden kielimuotokuvaan.

Koska kielimuotokuva on vielä menetelmänä uusi suomalaisessa kielitentutkimuksessa, halusin pohtia kolmannen tutkimuskysymyksen kautta tuottamisprosessiani saadakseni mahdollisesti hyödyllistä tietoa ja kehityskohtia tulevia tutkimuksia varten. Yksi tutkimukseni haasteista oli pieni osallistujamäärä, joka rajoitti päätelmien tekemistä ja

toistuvuuksien löytämistä aineistosta. Tutkimuksen tekeminen oman äidinkielen opetuksessa perusopetuksen piirissä vaatii erityisiä lupatoimenpiteitä ja yhteydenpitoa vastuuhenkilöihin, joka oli haasteellista tutkimukseni ajallisten rajoitteiden takia. Ranskan MAI-opetuksessa on pienet oppilasryhmät, ja kussakin kaupungissa omat protokollansa tutkimuslupien hakemiseen. Suurempaa korpusta olisi mahdollista kerätä isojen kieliryhmien parissa tai ilman aikapaineita eri kaupungeista ympäri Suomen.

Monikielisyyden asema kouluissa on koko yhteiskuntamme kannalta merkityksellinen. Monikielisyyden ja monikulttuurisuuden arvostuksen on tärkeä konkretisoida opetussuunnitelmissa tasa-arvoisina ja todellisina mahdollisuuksina oppilaille ylläpitää kielellistä rikkauttaan. Maahanmuuttajien lisääntyvä määrä Suomessa lisää tarvetta toimiville työkaluille myös koulumaailmassa. Tutkimukseni osoittaa, että kielimuotokuvan käyttöä voi hyvin suositella paitsi kielellisen identiteetin tutkimuksessa, myös sen alkuperäisessä käyttötarkoituksessa kouluissa konkreettisena välineenä tuoda kielellistä identiteettiä näkyväksi ja hyväksytyksi. Myös vähemmän osattujen kielten sisällyttäminen kielimuotokuvaan osoittaa oppilaiden tarpeen saada iloita kaikesta kielellisestä osaamisestaan. Lopuksi haluan todeta, että tutkimuksessani yllätyksenä esiin tulleet mielikuvituskielet viitoittavat mielenkiintoisia mahdollisuuksia tuleville tutkimuksille moninaisten kielellisten identiteettien teeman ympärillä.