



Vers une grammaire de l'identité plurilingue : voix de soi dans le discours des élèves plurilingues

Sofia Stratilaki-Klein

► To cite this version:

Sofia Stratilaki-Klein. Vers une grammaire de l'identité plurilingue : voix de soi dans le discours des élèves plurilingues . 2016. hal-01433319

HAL Id: hal-01433319

<https://hal.science/hal-01433319>

Preprint submitted on 12 Jan 2017

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

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

Vers une grammaire de l'identité plurilingue : voix de soi dans le discours des élèves plurilingues

Sofia Stratilaki-Klein

Introduction

Je voudrais **remercier** d'abord les organisateurs de cette journée de réflexions communes et de débats riches étant donné nos intérêts communs et nos spécificités propres.

Mon intervention ici **se situe** en relation à mon domaine de travail, les sciences du langage et la didactique des langues, particulièrement du français langue étrangère, et en fonction aussi de mon **expérience** passée dans l'équipe de recherche Plurilinguisme et apprentissages des langues dirigée par Daniel Coste à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, expérience qui a donné lieu à ma thèse de doctorat sur le bilinguisme franco-allemand et par la suite au poste que j'occupe actuellement en tant que Maître de Conférences à l'Université de la Sorbonne nouvelle.

Dans un premier temps, j'essayerai de **caractériser la notion de compétence plurilingue** et celle de **représentation des langues** et, au fil de mon exposé, des convergences entre mes propos et l'objet de ce colloque apparaîtront, je l'espère. Il s'agira ensuite de situer ces deux notions par rapport à la **construction identitaire** d'une personne en situation de contacts des langues. Pour ce faire, je m'interrogerai notamment sur les liens entre les **apprentissages** à l'école et le développement d'une **identité** plurielle chez l'élève, telle qu'elle apparaît dans le **discours des bilingues franco-allemands, dans le contexte du Luxembourg**, où j'enseigne également.

Chemin faisant, je préciserai, de manière relativement rapide, les modalités par lesquelles les **représentations**, en tant que valeurs, idées ou images, préfigurent ou reconfigurent certains éléments constitutifs de l'identité de l'apprenant. Enfin, je soulignerai les **enjeux** que le **discours** en général, et la description en particulier, mobilisent dans les récits langagiers où se déploie cette identité plurielle et complexe de l'apprenant.

La position que je souhaite illustrer ici est simple : si on veut à la fois **respecter** et **promouvoir le plurilinguisme** dans l'école, il importe de prendre en compte les représentations sociales diversifiées auxquelles donnent lieu les langues et de mettre en rapport ces représentations avec les fonctions et rôles que ces langues peuvent remplir dans la construction des identités et des compétences plurilingues des apprenants. C'est, me semble-t-il, choisir une position d'enseignante de terrain et de chercheur selon laquelle on ne peut pas séparer dimensions linguistiques et dimensions identitaires de l'apprentissage et s'inscrire donc dans des approches didactiques où pluralité, complexité et variation individuelle sont incontournables.

Quelques évidences tout d'abord : quatre plus précisément :

Toute langue donne lieu d'une part à l'**auto-représentation** par les locuteurs de cette langue (les locuteurs ont des opinions à propos de leur propre langue, ils s'en font des images, ils la catégorisent, la qualifient ou la dénomment de telle ou telle manière) et d'autre part à l'**hétéro-représentation** par des locuteurs de langues autres (ceux-ci ont des images de la langue "étrangère", ils la caractérisent comme ayant des qualités ou des déficiences diverses). Ces deux volets, **auto- et hétéro-représentations peuvent coïncider** ou – souvent - ne pas coïncider. Il s'agit de représentations linguistiques incorporées par les acteurs sociaux, susceptibles évidemment de donner lieu à variations ou exceptions individuelles, mais en **relation** toujours à une **doxa** dominante qui peut aller jusqu'au stéréotype. Par **exemple** : l'italien passe, auprès de nombre de Français, pour une langue "chantante", l'allemand pour une langue "rude". Ces stéréotypes peuvent donner lieu à inversion déclarée chez tel ou tel locuteur (qui catégoriserait l'allemand comme chantant, l'italien comme rude), mais toute

appréciation donne à penser que l'élève en question sera pleinement conscient d'aller chercher une "idée reçue" déjà établie pour exprimer son propre opinion.

Deuxième constatation. Pas d'auto-représentation ou d'hétéro-représentation d'une langue qui ne soient associées peu ou prou à des représentations de ses locuteurs et / ou du pays ou de la région où on la parle, des modes de vie ou des productions même des habitants concernés. En d'autres termes, les **jugements** sur les langues affectent aussi, directement ou non, explicitement ou pas, les personnes et les cultures. On peut dire que si la langue italienne passe aujourd'hui encore pour "chantante", c'est aussi que les Italiens sont réputés d'humeur à chanter !

Troisième réalité. Toute pratique langagière, toute performance d'un locuteur quelconque donne lieu à **évaluation** (auto et hétéro) au regard des représentations sociales circulantes des langues et des cultures en présence. Cette évaluation porte, pour un sujet parlant donné, sur ses propres productions et sur les variétés linguistiques qu'il pratique, dans sa langue première ou dans telle ou telle langue étrangère. Le concept **d'insécurité linguistique** s'applique précisément à ces situations de langues en contact où des locuteurs auto-déprécient leurs capacités linguistiques en intériorisant les jugements péjoratifs que portent (ou qu'ils pensent que portent) d'autres (groupes de) locuteurs sur les dites capacités.

Enfin, un quatrième point. L'**apprentissage** de la langue et la motivation à engager ou à poursuivre cet apprentissage sont, d'une manière ou d'une autre, **influencés par ces diverses représentations** attribuées aux langues et à ceux qui les parlent. Question particulièrement sensible pour le contexte scolaire luxembourgeois visant à encourager l'apprentissage des langues étrangères et à ouvrir l'éventail des langues offertes à l'apprentissage. Et on connaît bien les principales **dimensions axiologiques**, elles-mêmes fortement stéréotypées, selon lesquelles s'ordonnent habituellement ces représentations : axe de la plus ou moins grande "utilité", axe de la plus ou moins grande "facilité", axe de la plus ou moins grande "beauté" de la langue. Toutes ces notions sont, d'une part, soumises à fluctuations quant aux critères de définition et, d'autre part, font souvent oublier d'autres facteurs intervenant dans un choix d'apprentissage, tels que l'affirmation identitaire, l'appartenance religieuse, ethnique ou familiale...

Les représentations varient et évoluent

"**Représentation**" est entendu ici, – de manière générale – comme caractérisant la **fonction** que possède toute langue, en tant que système sémiotique, de re-présenter autre chose qu'elle-même, de faire sens par des signes, de référer à des objets et à des notions.

Je fais l'hypothèse, dans mon étude, que les **représentations** ne sont pas de simples images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités mais des versions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et permettent de comprendre, à différents niveaux, les identités sociales et les comportements linguistiques. En ce sens, la description, en tant qu'entrée pertinente pour l'analyse du discours, ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont le locuteur/élève se confronte à, gère, maintient et transforme son identité, sa vie sociale et communicationnelle.

Mais il y a aussi une autre **notion centrale** dans mon discours, celle **d'identité plurilingue** parce qu'elle ouvre un certain nombre de perspectives et soulève aussi des interrogations. En effet, sous des appellations variables (*identités trouées*, *identités fragmentées*, *identités premières*, *identités circonstancielles*, *identités culturelles*, *identités revendiquées*, pour ne citer qu'elles) semble se dessiner, dans les divers courants épistémologiques portant sur les rapports aux langues, un large consensus sur la nécessité et l'intérêt qu'il y a aujourd'hui d'étudier la complexité de la construction identitaire en situation de contact de langues.

Je considère que l'élève luxembourgeois suit un **itinéraire dynamique** dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée mais comme **le produit d'étapes successives** de démarcation ou d'identification à tels ou tels prototypes, de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur plurilingue, ou même d'une négociation constante entre l'expérience de participation dans des communautés langagières différentes et les projections de soi à l'intérieur de ces communautés. Ce qui signifie, pour moi, qu'une identité plurilingue n'est pas une **donnée statique** mais qu'elle peut être **évolutive**, traversée tout au long de la vie par des restructurations en fonction des situations et des relations sociales.

Cette constatation découle d'ailleurs directement de mon objectif poursuivi depuis quelques années et qui consiste à étudier les représentations du plurilinguisme, des pratiques langagières et des dires des élèves franco-allemands, en particulier la façon dont se dessinent les **profils** d'apprenants plurilingues dans trois contextes différents, en France, en Allemagne et au Luxembourg

Deux entrées seront privilégiées dans mon approche. D'une part, j'envisage l'apprentissage des langues dans sa **dimension diachronique**, comme un *parcours* construit tout au long de la vie, prenant en considération le vécu langagier de l'apprenant en dehors de l'école ou avant celle-ci, c'est-à-dire le capital de relation à l'altérité déjà-là ou en voie de constitution des apprenants. D'autre part, j'adopte une **perspective synchronique** pour aborder les compétences langagières dans un moment précis dans la vie d'un apprenant. L'accent est mis à la fois sur **l'identité actuelle et sur les identités possibles**, définies comme les projections par l'individu de ce qu'il veut être, l'objectif étant de répondre aux **questions suivantes** : qu'est-ce qui rend le Luxembourg intéressant pour l'étude des constructions identitaires ? Comment les biographies langagières, auxquelles on accède par le biais de l'analyse des récits, mettent en lumière différents parcours de construction identitaire ? Comment certaines représentations aident-elles les apprenants à construire une identité plurielle et réflexive dont la dynamique se manifeste à travers l'alternance des langues ? Et comment les différentes expériences d'apprentissage des langues, à l'école et en dehors de celle-ci, sont susceptibles d'enrichir ou de complexifier les pratiques et les représentations de l'apprenant tout au long de sa vie ?

Pour essayer de répondre à ces questions, quelques mots maintenant sur le cadre théorique de ma recherche :

On sait, depuis longtemps, que le plurilinguisme, loin d'être exceptionnel, constitue la règle (Lüdi/Py 2002). Il n'est pas uniquement lié à un contexte multilingue ou à une condition de migration transfrontalière, l'apprentissage des langues faisant aujourd'hui partie des prérequis scolaires. Cet apprentissage suppose des représentations du langage ouvertes à la variation, au contact des langues, à la créativité linguistique et à une certaine relativisation des normes régulatrices, langagières et sociales. Dans ce cadre, la représentation sociale, comme toute autre représentation (identitaire, collective, imaginaire ou discursive), est une manière *duelle* de voir la réalité : elle transforme un individu en un acteur social (comme l'entend Goffman) en ce sens qu'elle permet de catégoriser des personnes, des situations et des événements en vue d'interpréter le nouveau, lui attribuer un sens, tout en définissant sa propre place dans cet espace collectif. Ces représentations étant complémentaires et orientant les histoires et les aspirations personnelles, les comportements individuels et les communications sociales, nous pouvons considérer qu'elles jouent un rôle fondamental dans les dynamiques et les stratégies identitaires des élèves. Néanmoins, on le voit, l'idéal du « un » (ou du *bi-lingue*) détermine souvent le regard posé sur soi-même et sur les autres. Pour notre part, nous soutenons l'idée que les représentations du bi-/plurilinguisme fonctionnent comme des filtres d'apprentissage, plus ou moins soutenus par des configurations de réseaux sociaux d'appartenance, qui

favorisent des mises en circulation particulières des représentations et orientent les pratiques langagières.

Les recherches francophones et germanophones (Pepin, 2007 ; De Florio-Hansen & Hu, 2007) proposent un angle de lecture particulièrement intéressant pour aborder la question de l'apprentissage des langues comme concourant à la construction identitaire des apprenants. Au sein de ce courant de recherches, les attitudes et les motivations des apprenants sont étudiées à l'aide d'un appareil conceptuel qui fait une large place aux termes de **participation** et de **communautés imaginées**. L'imaginaire, d'une part, envisagé comme un **processus créatif**, joue un rôle fondamental dans l'élaboration des stratégies identitaires et d'appropriation des langues, permettant aux élèves d'aller au-delà des pratiques locales, de se projeter dans l'avenir, de concevoir d'autres paroles, d'autres identités langagières, de nouvelles manières d'être, un autre *Je*. La notion de **participation**, d'autre part, devient une notion clé pour appréhender l'apprentissage non seulement comme l'intériorisation par l'individu d'un code linguistique mais aussi comme le **processus à travers lequel on devient membre d'une communauté**, en ce sens que l'on est capable de communiquer dans la langue de la communauté et d'agir selon ses normes.

En ce sens, **les pratiques langagières**, les formes de participation dans l'espace et le temps, peuvent être conçues comme une **série d'actes d'identité (de figures identitaires au sens de Goffman)** à travers lesquels les élèves expriment leurs expériences personnelles et leurs aspirations à des rôles sociaux. Dans une telle approche, l'identité ne peut pas être considérée comme simplement « donnée » et ne représente pas non plus un simple contenu traditionnel auquel l'élève doit s'identifier, mais que les élèves et les enseignants participent ensemble, par leur comportement, à la formation de l'identité plurilingue, qui résulte des **projets éducatifs** plutôt que des conditionnements et des schémas prescrits. La question qui se pose est donc de savoir si, à travers des convergences et divergences des espaces des représentations en circulation, des déplacements des frontières de soi, on peut aller plus loin et dire que les élèves construisent des **profils individuels** et des **territoires identitaires transportables** qui connaissent inévitablement des changements et des évolutions en fonction de la trajectoire personnelle de chaque élève. Ce qui conduit à penser aussi que certaines représentations pourraient avoir un impact considérable sur les constructions et les dynamiques identitaires.

Avant de passer à l'analyse des données, précisons sommairement le **contexte** d'étude. Le Luxembourg est un lieu où l'offre identitaire est multiple et sans cesse en évolution. Parmi les particularités de la société luxembourgeoise, il convient de mentionner la pluralité résultante de la migration liée au travail, au contexte plurilingue ainsi qu'aux influences internationales dans presque tous les domaines de la société. Ces aspects prennent tous, en raison de l'histoire, de la situation géographique et de la taille réduite du pays, une dimension transnationale. Dès le 19^{ème} siècle, le luxembourgeois commence à émerger en tant que langue à part entière, ancrée dans la conscience des habitants du Luxembourg et dotée d'une fonction d'identité bien définie. Dans un premier temps, la parenté étroite avec l'allemand était toujours soulignée. Le luxembourgeois est né à partir du dialecte francique mosellan de l'ouest (*westmoselfränkisch*), lequel s'est développé pour devenir une langue à part entière, possédant une norme écrite et ayant, avec la loi sur l'usage de la langue de 1984, accédé au rang de langue nationale officielle du Luxembourg. Le luxembourgeois devient donc une des langues officielles du Luxembourg, à côté du français et de l'allemand. Toutefois, à ce jour, cette nomination au rang de langue nationale n'a pas eu, ou presque, de conséquences pratiques. Elle n'a pas amené à une utilisation accrue du luxembourgeois dans le système scolaire, où elle n'est qu'une langue auxiliaire utilisée pendant les cours. La langue a plutôt été érigée en symbole politique et juridique et présentée comme étant l'expression d'une identité nationale luxembourgeoise. Le français, quant à lui, joue un rôle particulier dans la

mesure où il s'agit de la seule langue juridique reconnue. L'allemand joue un rôle très important à l'école et ensuite à l'université. Alors que l'allemand est la principale langue utilisée pour l'enseignement à l'école fondamentale et dans les classes inférieures du lycée, la plupart des disciplines sont enseignées en français dans les classes supérieures du lycée. Et la situation devient encore plus complexe du fait que le Luxembourg est un pays d'immigration et que, en tant que tel, une part importante de sa population parle d'autres langues (maternelles). Nous pouvons citer à titre d'exemple l'italien et surtout le portugais, qui sont aujourd'hui très présents, et l'anglais, dont l'usage est lié aux études supérieures, à l'administration et aux secteurs bancaire et informatique. Différentes langues de l'ex-Yougoslavie viennent s'ajouter à cette liste. Les questions linguistiques sont donc un facteur important de la structure sociale du Grand-Duché parce qu'elles peuvent être considérées comme des éléments constitutifs importants de l'identité des habitants du Luxembourg. Au Luxembourg aussi, les différents discours sur la langue sont souvent le reflet d'états émotionnels et de conscience profondément ancrés qui s'expriment, à différents degrés, par l'inquiétude et peuvent se traduire par des attitudes différentes. Du fait que le Luxembourg est un pays extrêmement dynamique au niveau économique mais aussi démographique, le rapport entre les différentes langues du pays, qui est également lié au nombre de nouveaux citoyens et de frontaliers et à leurs pratiques langagières, dépend, dans une certaine mesure, de processus de négociation en partie ouverts et en partie dissimilés, qui, parfois, entraînent une concurrence entre les langues. Il n'est pas rare que ce processus provoque des réflexes défensifs à l'encontre du français et de l'allemand, le français étant souvent perçue comme trop dominante au quotidien et l'allemand étant assez fréquemment stigmatisée comme étant la langue de l'occupant, du moins par une partie des générations plus âgées. Malgré ces conflits, les luxembourgeois sont conscients de l'importance que représente le plurilinguisme pour le pays. Non seulement il constitue une condition de la prospérité économique du pays, également assurée par les salariés en provenance de différents pays, mais, de plus, il ouvre aux Luxembourgeois, en particulier la maîtrise du français et de l'allemand (et de l'anglais qui joue un rôle croissant), un espace de communication sans barrières, constituant ainsi un modèle pour les autres pays européens.

Que peut-on en déduire alors au plan des représentations du plurilinguisme et de leurs effets de construction identitaire des élèves à l'école ? Ou plutôt, peuvent-elles susciter chez l'élève le développement d'une identité imaginaire ou espérée ?

En partant de ces considérations, **je présenterai, brièvement, deux exemples** de discours qui portent sur l'identité plurilingue et se distinguent au regard de la sécurité et l'insécurité linguistiques des élèves.

Commençons, sans tarder davantage, par l'analyse du premier extrait.

Dans ce premier extrait, le **plurilinguisme**, en tant que ressource dynamique qui se modifie et se (re)structure au fur et à mesure des (nouveaux) besoins, des finalités communicatives et des langues en contact dans le répertoire langagier, peut avoir pour effet de *renforcer* la sécurité linguistique qu'éprouve l'élève et non seulement de la déstabiliser (ou la contester) (20-22). En adoptant ce point de vue, nous mettons l'accent sur le caractère complexe (car pluriel, hétérogène et composite) et non segmenté de la compétence plurilingue qui se laisse bien voir dans la dynamique d'un **réseau de représentations** sur les langues en fonction de situations nouvelles et de l'évolution des individus.

Plus précisément, la **maîtrise** de langues autorise des **constellations** entre différentes formes d'(in)sécurité linguistique : l'élève jouit d'une sécurité linguistique car il est convaincu de bien parler l'allemand, qu'il désigne comme sa langue maternelle et dont le statut est incontesté, mais il est en insécurité identitaire dans la mesure où l'allemand n'apparaît pas souvent dans ses conversations avec des amis. En ce qui concerne le français, il s'agit certes

de la langue du pays mais l'élève est en insécurité linguistique qui résulte des représentations qu'il se fait de sa compétence langagière. En outre, l'usage sélectif de l'anglais en tant que langue apprise par « *choix* » (7) ne s'accompagne ni d'insécurité identitaire ni d'insécurité statutaire telle qu'elle apparaît dans l'interprétation mouvante introduite par des couples d'expressions comme « *pas réellement* » mais « *je sais me débrouiller* » (21).

Lisons le **deuxième extrait** de l'élève et essayons de tirer quelques éléments de réponse.

L'extrait montre que le **plurilinguisme** serait susceptible de fonctionner aussi comme ***facteur d'insécurité linguistique***, dans la mesure où il ne correspond pas à la représentation sécurisée et idéalisée de tout locuteur doté d'une compétence équilibrée, stable et homogène. **Ce constat moins optimiste** apporte en soi un éclairage différent permettant d'obtenir des résultats plus nuancés et de mieux rendre compte des questions linguistiques complexes relatives aux compétences, aux identités et aux biographies langagières des élèves plurilingues, aux normes (sociales, linguistiques et communicationnelles), aux valeurs et aux fonctions attribuées aux langues.

Passons maintenant **aux conclusions**, en deux plans, la construction identitaire et la compétence plurilingue.

Nous pouvons dire que l'élève suit un ***itinéraire dynamique***, unique et évolutif dans la construction de son identité, dans la mesure où la biographie langagière n'apparaît pas, dans son discours, comme une entité figée et implicite mais comme le produit d'étapes successives de démarcation et d'identification à tels ou tels prototypes, de passages de frontières (frontières symboliques entre ce qui est dans la *norme* et ce qui en est exclu), de négociations constantes entre l'image de soi-même et celle du locuteur bi-/plurilingue. Nous retenons, pour notre part, trois itinéraires :

- ***itinéraires manifestes et planifiés*** lorsque les élèves souhaitent devenir membres à part entière de la communauté linguistique par la recherche des ressemblances et des différences, leur identité étant entièrement investie dans leur participation future ;
- ***itinéraires latents et périphériques*** des élèves qui souhaitent s'intégrer progressivement à la communauté linguistique, manifestent un ancrage dans la collectivité et souhaitent passer d'une non-participation à une participation centrale ou experte à cette communauté ;
- ***itinéraires ponctuels et personnels*** des élèves qui entendent, à un moment donné de leur vie, devenir membres de la communauté linguistique tout en gardant leur singularité et leur personnalité. Cette variation entre individualisme et collectivisme exprime l'identité sociale de l'élève de la façon la plus concrète et spécifique.

Ces **itinéraires, dynamiques** et évolutifs, ne sont pas, bien évidemment, mutuellement exclusifs, ils comprennent autant les expériences passées que les intentions, les désirs et les projections des élèves. Dans cette optique, nous pouvons dire que les élèves franco-allemands recherchent *par* le discours de transmettre une certaine image ou définition de soi pour « marquer » (au sens où Billiez, par exemple, entend le terme), affirmer ou forger des identités socialement acceptées tout en étant en accord avec leurs propres compétences et sentiments linguistiques.

Andrée Tabouret-Keller a écrit : « *nos identités sont à la fois nos pellicules les plus fragiles et nos cuirasses les plus épaisses* ». Ce qui veut dire, pour nous, qu'une identité (individuelle) plurilingue n'est pas une donnée statique mais qu'elle peut être évolutive, synthèse de différentes composantes affectée de variations et traversée tout au long de la vie par des tensions et des restructurations en fonction des situations et des relations sociales. Dans sa construction, elle suit un parcours complexe, rencontrant sur son chemin aussi bien des contraintes qu'elle a à subir que des choix qu'il lui est loisible d'opérer.

La **norme sociale**, quant à elle, ne constitue pas toujours la *référence* au regard de laquelle sont produites, interprétées et évaluées les pratiques et formes linguistiques par les élèves franco-allemands ; d'autres normes en fonction de la situation socioculturelle, de la biographie langagière, de l'histoire personnelle, des projets, des attentes et des perspectives de l'élève, sont constamment amenées à prendre le relais pour participer aux conduites langagières et aux usages linguistiques. Prendre en compte cet **ensemble de normes** (ou l'analogie et les conditions de possibles, passages entre les différents constituants) peut créer un espace discursif de créativité où la première identité laisse sa place à une deuxième identité – imaginée, acquise, espérée –, autant qu'un espace d'expression et d'affirmation de l'hétérogène où la construction de la compétence plurilingue trouve pleinement sa place.

Dans les discours des élèves, nous distinguons **trois profils fondamentaux** : le profil d'école en termes de curriculum et de parcours scolaire, le profil individuel en termes de choix d'apprentissage des langues et le profil familial en termes d'histoire personnelle (curriculum caché ou assumé). Ils peuvent donner lieu à de multiples variations, dans un jeu d'emboîtements d'itinéraires diversifiés et de profils contextuels. Une telle perspective permet aussi de soutenir que les représentations du plurilinguisme sont liées non seulement aux systèmes linguistiques des langues (lexical, syntaxique ou morphologique), aux opinions partagées par les membres d'une communauté langagière et au **monde objectif** des états de choses existants, mais également au monde social des relations interpersonnelles (à une « rencontre » pour reprendre une belle expression de Goffman), à un itinéraire d'apprentissage personnel et au **monde subjectif** des expériences vécues. Enfin, nous pouvons soutenir que certaines de ces représentations se présentent comme des repères affectifs contribuant à la construction de la biographie langagière, plurielle et réflexive, de l'élève. Dans cette optique, le bilinguisme joue un rôle fondamental dans la cohérence du sentiment d'identité des élèves au sein du déroulement d'une histoire familiale ou de l'enrichissement d'un capital transfrontalier déjà-là d'expériences linguistiques et culturelles. Le plurilinguisme, quant à lui, envisagé comme *valeur* éducative, lié à la notion de variabilité, de choix et d'évolution, permet l'estime de soi et la valorisation de compétences distinctes tout au long de la vie en fonction de projets individuels, d'expériences nouvelles, de réseaux sociaux et de facteurs contextuels.

Car, comme le **fait remarquer Coste** (2001, p. 17), « *l'insécurité linguistique n'est ni toujours néfaste et bloquante, non plus qu'elle ne disparaît dès lors qu'on passerait du "bi" au "pluri" [...] elle est construite, apprise, induite* ».

Annexes:

Extrait 1

je me considère comme presque bilingue franco-allemand

01. il y a dans bilingue il y a bi donc ça veut dire deux donc bilingue c'est quelqu'un qui parle deux langues tandis que pluri c'est au moins deux donc plurilingue est un peu, un peu plus vaste plus vague et moins ciblé pour moi donc être bilingue signifie la maîtrise courante et parfaite de deux langues très en rapport avec la situation familiale de vie 05. en effet c'est avoir deux langues maternelles alors qu'être plurilingue donne l'idée d'une maîtrise moins approfondie de la langue enfin on est plurilingue lorsqu'on peut parler se débrouiller dans de nombreuses langues plurilingue est plutôt un choix que l'on fait plus tard dans la vie c'est des langues facultatives que l'on choisit selon ses propres intérêts pour élargir sa culture générale mais en fait il n'y a pas l'idée qu'on les maîtrise 10. totalement et en fait d'après moi je pense que ce sont des langues que l'on ne maîtrisera jamais entièrement quoi parce qu'on n'y a pas été confronté dès la petite enfance quoi chez

moi par exemple d'abord **j'ai** appris le français **car je suis à moitié française** et qu'elle constitue donc une moitié de moi **j'ai** approfondi mes connaissances d'allemand et de français **puis après j'ai** acquis des connaissances d'anglais par contre **j'ai plus de facilités en 15. allemand qui est ma langue maternelle** mais qui n'apparaît pas souvent dans des conversations avec des amis... il **me** manque parfois du vocabulaire en français et **j'ai** encore beaucoup à apprendre dans la langue française. **Je me considère** comme **presque bilingue franco-allemand** par mon père et ma mère, pour être totalement bilingue, c'est quand **on parle** les deux langues dès le début, pour être vraiment bilingue je devrais séjourner plusieurs **20. années** en France et m'imprégner de cette langue...**je me considère plus plurilingue** par l'accession plus tardive de l'anglais car je ne **maîtrise pas réellement** l'anglais mais en fait **je sais me débrouiller, c'est plus pratique d'être plurilingue dans la vie.**

Extrait 2

Même si je parle l'anglais et quelques mots d'espagnol, je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement

01. en fait déjà c'est pas seulement les deux langues savoir juste les deux langues les parler **être bilingue, c'est maîtriser parfaitement deux langues**, c'est également le cas en étant plurilingue mais, mais sauf qu'il y a plus de langues donc je, **je ne pense pas qu'il y a une différence sauf, sauf, sauf qu'il est peut-être plus difficile en étant plurilingue** de savoir **05.** parler toutes les langues parfaitement parce qu'en fait on **maîtrise** les langues avec l'aide des parents **par exemple il est plus vraisemblable qu'une personne bilingue** connaisse mieux ses deux langues d'une manière bien plus approfondie qu'une personne parlant plusieurs langues **enfin** une personne plurilingue **elle sait parler** elle sait **probablement** bien se débrouiller **mais, mais** elle sera probablement pas aussi à l'aise dans toutes...**car** si un **10.** parent parle une langue et l'autre une autre **on** évite que l'enfant confonde les langues **qu'il**, qu'il mélange les langues, ce qui peut être le cas dans le plurilinguisme quoi...en fait, moi, oui, **je me considère comme vrai bilingue puisque je** ne fais aucune différence entre le français et l'allemand et que **je** peux sauter entre les langues sans problème donc de plus **je pense** et je rêve dans les deux langues **mais** même si **je** parle l'anglais et quelques mots d'espagnol **je ne me considère pas comme plurilingue car je ne maîtrise pas ces langues parfaitement**