

Université de Lund
Institut d'études romanes

**Étude sur les compétences plurilingues
de trois jeunes filles suédoises**

Rut Mårtensson
FRA203, 41-60p
Directrice de mémoire
Suzanne Schlyter
Novembre 2006

Table des matières

Introduction	2
1. Éléments méthodologiques de l'étude	3
1.1. Buts précis	3
1.2. Références dans la littérature	3
1.3. Méthode d'évaluation des connaissances linguistiques	8
2. Exposition linguistique et gestion des langues de trois jeunes filles multilingues	8
2.1. Un bref historique	9
2.2. Qui parle quoi, quand et avec qui ?	11
2.3. Interaction familiale et nature plurilingue	13
2.4. La répartition des langues dans la vie quotidienne	14
2.5. Une quatrième langue : est-ce possible ?	15
2.6. Cursus d'enseignement des trois enfants	19
3. Résultats et analyse des tests Dialang	20
3.1. Résultats du test Dialang (pour Josephine et Louise) et évaluation (pour Sophie)	20
3.2. Analyse des résultats du test Dialang et de l'évaluation par les professeurs	21
4. Conclusion	23
Références bibliographiques	25
Annexe 1 : Josephine : « Le développement des langues que je parle »	26
Annexe 2 : Graphe 3 : Interactions familiales (du côté paternel)	31

Étude sur les compétences plurilingues de trois jeunes filles suédoises

Je voudrais remercier en particulier ma défunte mère, mes filles, et ma famille d'adoption luxembourgeoise, pour leur encouragement à étudier et pratiquer plusieurs langues, ce qui a été un atout formidable pour ma carrière, ainsi que pour la variété et la richesse des contacts que cela m'a permis d'avoir. Mes sincères remerciements s'adressent également à Jean-Marc pour son précieux soutien et ses encouragements.

Je voudrais également remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Mme Schlyter pour l'attention et les conseils pertinents qu'elle m'a apporté, et ce malgré l'éloignement géographique.

Introduction

Dans l'abondante littérature disponible sur le sujet du bi- et du plurilinguisme, les travaux d'étude ont été le plus souvent appliqués à des personnes dont les parents ont une langue première (L1) différente l'une de l'autre et, dans une moindre mesure, aux migrants (et à leurs enfants).¹ Bien que ce soit là les cas les plus classiques, et sans doute les plus fréquents, de bilinguisme, ils créent une ségrégation entre les enfants pour lesquels ces données sont acquises tôt après la naissance et influenceront leur développement et futur être, et celle des enfants plus nombreux dont les parents partagent la même L1, et sont restés dans leur pays de citoyenneté plusieurs années avant de le quitter.

Sans mésestimer l'intérêt des premiers, il devient plus important de considérer les seconds en particulier dans le contexte de l'Union européenne, et sans doute ailleurs du fait de la « globalisation ». Ceci peut aider à concevoir, et mettre en place, au moins dans les pays européens, un enseignement linguistique pour le plus grand nombre adapté aux circonstances en devenir dans lesquelles les adolescent(e)s et jeunes adultes devront pouvoir s'exprimer dans au moins une langue véhiculaire qui ne soit pas la L1. Mais l'enseignement devra sans doute être adapté dans les meilleurs délais, dans beaucoup de pays, pour répondre aux défis auxquels *l'Europe doit déjà faire face*².

¹ Lüdi et Py (2003), cf. notamment p. 62 et ss. sur le biculturalisme.

² Comblain et al. (2001), p. 9-10. « François Mitterrand déclarait en mars 1987 que l'Europe de la culture serait celle où un grand nombre d'étudiants européens pourraient, par exemple, commencer leurs études à la Sorbonne, Paris, les poursuivre à Oxford, Angleterre, et les terminer, éventuellement, à Heidelberg, en Allemagne. » De plus, Gianni Agnelli, l'ex-Président de la Fiat et sénateur italien, notait que « l'Europe sera en réalité le terrain d'un affrontement de plus en plus âpre avec les grands groupes Américains ... L'ouverture d'un grand marché communautaire n'est pas suffisant. Cela peut aussi être une aubaine pour nos concurrents extérieurs » (*Le Monde*, 28 mars 1988). « Et Agnelli d'insister sur la nécessité de créer une culture industrielle européenne, laquelle ne peut être envisagée que si les avantages du multilinguisme sont élargis à une majorité de grands entrepreneurs, de cadres, de responsables techniques, d'administrateurs, de décideurs politiques, etc. »

Le bilinguisme peut être défini comme *la capacité d'utiliser alternativement deux langues*³. Le plurilinguisme et le multilinguisme sont définis par Colin Baker de manière légèrement différente : *une personne plurilingue est compétente en deux ou plusieurs langues, une personne multilingue connaît et/ou utilise trois langues ou plus*⁴. L'emploi de « compétente » dans un cas et de « connaître et/ou utiliser » dans l'autre ne doit sans doute pas donner lieu à une exégèse. Lüdi et Py (p.10) reprennent une définition plus précise et explicite, donnée par E. Oksaar (1980) : *« Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens que l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable ; l'une peut comporter – selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent »*. (Traduction de G. Lüdi et B. Py). Cette définition est claire et détaillée et nous l'adoptons.

Le plurilinguisme et le multilinguisme conduisent forcément à se poser une question : est-ce qu'une langue l'emportera sur la ou les autres, en général et dans certaines situations particulières.

1. Éléments méthodologiques de l'étude

1.1 Buts précis

J'envisage dans cette étude de présenter le développement linguistique de mes trois filles, Josephine, Louise et Sophie. Nous, leurs parents, Rut et Erik, sommes tous les deux suédois, avons comme L1 le suédois⁵. Les trois filles sont nées en Suède et ont le suédois comme langue maternelle. Nous avons été d'accord pour aider nos enfants à devenir au moins bilingues, et de préférence multilingues. La raison en était de donner à nos filles l'énorme atout de maîtriser plusieurs langues, et de connaître plusieurs cultures, tout en les préparant également à vivre hors de Suède le moment venu.

Dans le contexte décrit en introduction, l'étude a pour objet de répondre aux trois questions de recherche suivantes.

Question de recherche 1 : *est-il possible pour un enfant dont les parents partagent la même langue maternelle de devenir plurilingue ?*

Question de recherche 2 : *si oui, quelles sont les conditions à remplir ?*

Question de recherche 3 : *quelle(s) langue(s) est/sont la/les plus forte(s) et quelles sont les raisons de cette situation ?*

³ Paradis (1998) p. 422

⁴ Baker (2000) p. 209-211

⁵ La mère d'Erik est venue en Suède à l'âge de douze ans comme réfugiée en raison de la guerre en Finlande. Elle en a gardé quelques hésitations et un faible accent en suédois.

1.2 Références dans la littérature

Les développements suivants indiquent quelles sont les conditions à remplir pour devenir multilingue. Le sujet du bi- et du multilinguisme a été abondamment couvert dans la littérature depuis l'ouvrage de référence de Ronjat, (1913). La thèse développée était que l'enfant d'un couple bi-national peut devenir bilingue si chacun de ses parents lui parle en permanence dans sa propre langue maternelle. Dans ce cas, il maîtrisera les deux langues. Le « principe » était non celui d'une incompétence, c'est-à-dire même si les parents sont parfaitement bilingues (ce qui peut expliquer leur rencontre ; ou en résulter), il est important pour le développement linguistique de l'enfant d'éviter la confusion des rôles.

Depuis cet ouvrage, de nombreux autres auteurs ont affiné la théorie, et donné des illustrations sur des cas différents. Ainsi, Werner Leopold⁶ étudie en quatre volumes le développement linguistique de sa fille, Hildegard, entre lui-même anglophone et sa femme germanophone. Il montre que l'équilibre entre les langues varie au cours du temps, selon que celle-ci habite et poursuit ses études en Allemagne ou aux Etats-Unis. L'observation de sa seconde fille, Karla, amplifie encore la notion de « langue passive », dans ce cas à propos de l'allemand. Cependant, même la langue passive peut à tout moment être réactivée. De nombreuses autres études, plus récentes, ont souligné l'utilité de ces compétences passives ; lorsque l'enfant se trouve à nouveau dans le contexte linguistique qui l'invite à utiliser cette, ou ces, langue(s) passive(s), il comprendra presque instantanément et s'exprimera sans grande difficulté.

D'autres études ont montré que le principe de Ronjat devait être considéré avec prudence. En effet, même si chaque parent (dans une famille duo-parentale et bilingue) se tient au principe, ils sont exposés à parler une ou plusieurs autres langues pour communiquer avec des tierces personnes, à commencer par les parents entre eux. L'enfant va donc apprendre à utiliser les langues en fonction du contexte. Cette situation est bien décrite par Margaret Deuchar et Suzanne Quay (2000).

Dans son livre, « *Immersion, bilinguisme et interaction en classe* », Laurent Gajo, réfléchit sur l'apprentissage et l'acquisition linguistique : quel rôle joue la langue première (L1) dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2)⁷ ?

- L'apprentissage de la L2 progresse rapidement dans un premier temps, puis stagne après quelques années ; dans certains cas, notamment en l'absence d'apport structuré (scolaire et littéraire), il peut même se produire une fossilisation précoce des erreurs en L2.
- Le manque de sensibilité à la variation socio-linguistique : les élèves ne maîtrisent que des aspects restreints de la L2, voire de la L1, au plan du vocabulaire, de la grammaire et/ou de la syntaxe.

L'intérêt du lien entre immersion, sous une forme structurée, et activité métalinguistique se fait alors plus évident⁸. À cet égard, il convient de souligner que le

⁶ Leopold (1939-1950)

⁷ Gajo (2001), p. 13

⁸ Ibid., p.25

passage d'une langue à l'autre lors d'une même tâche constitue en soi une activité métalinguistique⁹.

Dans un contexte moins favorable, dans « *Två flugor i en smäll: Att lära på sitt andra språk* »¹⁰, les auteurs décrivent la situation d'enfants d'immigrés pour lesquels le manque de maîtrise de la langue véhiculaire, en l'occurrence le suédois, a des conséquences sur l'apprentissage de toutes les matières. La coopération pour favoriser un apprentissage de la langue véhiculaire s'est ensuite traduite par des résultats probants dans les autres domaines. Par ailleurs, les auteurs s'étonnent de ce que l'enseignement de la langue maternelle (hemspråk) ait été abandonné car, selon eux, la pensée abstraite ne peut se développer que sur des bases de connaissance solides, qui sont ensuite aussi importantes pour pouvoir maîtriser une, ou plusieurs, autre(s) langue(s).

Dans son ouvrage « *Barn med flera språk* », Gunilla Ladberg décrit l'importance du plaisir de lire pour l'apprentissage en général, et tout particulièrement pour l'acquisition d'une seconde langue. Cependant la lecture est typiquement un loisir de la classe moyenne, ou plus encore de la classe aisée. Ceci a toujours été le cas, du fait de la difficulté d'apprendre à lire, et longtemps du fait du prix des livres. Une exception était sans doute dans de nombreuses familles protestantes et juives, car il était essentiel pour l'éducation des enfants – au moins des garçons – de pouvoir lire le texte sacré. Plus récemment, les livres sont devenus bien plus accessibles, au moins en théorie, du fait de leur prix, en particulier à travers les collections de poche, ou grâce aux bibliothèques municipales. Mais, dans le même temps, le livre est lourdement concurrencé par la télévision. Dans un milieu aisé, les parents regarderont quelques émissions choisies et liront des journaux et des livres ; dans un milieu plus populaire, les parents auront souvent la télévision allumée toute la journée et peu ou pas de supports écrits seront disponibles. La valeur d'exemple jouera un rôle important. Une conclusion est que la lecture, et le plaisir de lire, joueront en faveur des enfants bilingues ou multilingues des familles de la classe moyenne ou aisée, bien plus que ceux des autres familles. La télévision peut aussi aider les enfants à acquérir des connaissances passives d'une autre langue, mais celles-ci resteront sans doute insuffisantes. Les effets seront clairs, et pourront se mesurer, dans la richesse du vocabulaire et de la construction des phrases.

L. Gajo distingue le *bilinguisme additif*, lorsque l'apprentissage de L2 n'entre pas en concurrence directe avec L1, du *bilinguisme soustractif* lorsque « l'apprentissage de la nouvelle langue vient chasser l'usage et la maîtrise de la première »¹¹.

Le bilinguisme additif se fonde sur une double hypothèse :

- il faut franchir un seuil de compétence en L1 pour que l'apprentissage de L2 se révèle bénéfique ;
- l'apprentissage de L2 dépend de la compétence acquise en L1 ; elles se basent sur une compétence sous-jacente commune (« common underlying proficiency »), définie en termes d'aptitudes cognitivo-académiques et transférable sur les apprentissages ultérieurs.

⁹ Py (1996), p.179-187

¹⁰ Bergman et al. (1992)

¹¹ Gajo (2001), p. 165

Dans « *Three is a crowd* »¹², l'auteur décrit une situation dans laquelle le père est suédois et la mère portugaise. Ils suivent le principe de Ronjat et les enfants sont perturbés lorsque les parents n'appliquent pas la règle. Bien que dans notre cas les deux parents parlent la même langue, la situation décrite est proche du cas décrit dans cette étude en ce que les parents sont des « expatriés » et les enfants vont être confrontés à des changements relativement fréquents d'école et parfois aussi de langue d'enseignement. Cet ouvrage sera quelques fois utilisé comme référence dans les développements qui suivent.

Dans « *Enfances plurilingues* », Gilbert Dalgalian, lui-même bilingue dès sa plus tendre enfance, nous apporte une riche moisson de souvenirs personnels, d'expériences et d'anecdotes. Selon lui, tout enfant devenu bilingue peut acquérir la capacité d'apprendre d'autres langues avec aisance et rapidité à condition d'être dans un environnement affectif favorable. En outre, l'enfant, puis la personne, plurilingue bénéficie dans son développement et dans son être de la diversité des cultures, à travers la diversité des langues. Cet ouvrage nous aide à comprendre pourquoi et comment, par-delà les difficultés d'intégration, l'immigration représente en réalité une chance, en particulier pour les pays européens, sur le chemin d'une citoyenneté nouvelle et pan-européenne. Pour notre étude, ce témoignage, aisé à lire, s'apparente assez largement au cas présenté et illustre certains facteurs clés pour le succès d'une éducation plurilingue et pour en ressentir les bienfaits.

Lenore Arnberg, dans « *Så blir barn två-språkiga* », prend d'une certaine manière la suite logique de G. Dalgalian – bien qu'elle ait publié auparavant – en décrivant comment des parents peuvent favoriser le développement d'un enfant bilingue et lui permettre d'être parfaitement à l'aise. C'est un ouvrage plus pratique, avec de nombreuses remarques pertinentes sur la vie quotidienne et les étapes de la croissance de l'enfant et de son acquisition des (deux) langues et des cultures sous-jacentes.

Claude Hagège tente de démontrer dans son livre « *L'Enfant aux deux langues* » pourquoi et comment l'Europe pourrait multiplier le nombre de personnes bilingues, et quel modèle d'enseignement permettra d'obtenir ce résultat. Il constate que lorsque les enfants sont exposés dès leur jeune âge à d'autres langues que leur langue maternelle, ils s'habituent aux sons différents et aux mélodies différentes de ces langues. L'enfance est la période où les potentialités, notamment auditives, sont les plus riches et les plus variées. Il convient de les exploiter notamment dans le domaine de la langue.

L'hérédité et l'environnement (l'acquis) jouent un rôle important dans l'apprentissage ; l'enfant imite les personnes de son entourage, mais la pulsion mimétique n'aboutit à l'acquisition d'une langue que si le milieu lui procure un champ pour se manifester. De plus, l'acquisition des gestes culturels devient de plus en plus difficile à partir de 6 ou 7 ans (la pression sociale est plus forte). Par la suite, C. Hagège présente l'hypothèse qu'à partir de l'âge de 11 ans, l'oreille n'est plus guère capable de distinguer comme avant des sons différents ce qui, selon lui, expliquerait pourquoi il devient plus dur d'apprendre une nouvelle langue sans accent après cet âge. Vers 11 ans, l'oreille devient « nationale » en devenant un filtre (par exemple à 34 trous car il y a 34 phonèmes en français). Cependant, des expériences avec des malentendants montrent qu'un adulte peut aussi apprendre et maîtriser une langue sans accent, mais au prix d'un effort bien supérieur.

¹² Cruz-Ferreira (2006)

L'auteur décrit la complexité des situations de bilinguisme familial précoce en se basant sur le principe de Ronjat qui apparente l'acquisition de la langue à un jeu (les enfants sont très attachés aux règles d'un jeu).

De la même manière que G. Dalgalian, C. Hagège constate l'accroissement du nombre de couples mixtes. Le multilinguisme est une nécessité de plus en plus pressante dans le vaste marché économique et culturel de l'Union européenne. Le même constat est fait par Annick Comblain et Jean Adolphe Rondal¹³. Et ces auteurs de constater que, pour l'heure, bien peu d'adolescents (en Belgique, comme dans des pays voisins) sont capables de soutenir une petite conversation improvisée dans aucune des langues étrangères apprises, malgré des centaines d'heures de cours. C. Hagège souligne l'importance de l'actuel projet « *langues vivantes* » du Conseil de l'Europe, lequel comporte parmi ses priorités « l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école primaire ». De plus, la L2 doit être utilisée, de même que la L1, comme véhicule de communication et notamment comme support d'autres enseignements ; elle ne doit pas simplement être l'objet d'un enseignement pour elle-même. Il conclut que les États européens peuvent, et doivent, mettre en place un système d'éducation qui favorise l'apprentissage de langues ; de ce fait, les États membres favoriseront une Europe ouverte, mobile (pas seulement pour une élite), multilingue et multiculturelle (et non seulement anglophone). Cette conclusion est cependant quelque peu contradictoire car la maîtrise de plusieurs langues est une exigence telle qu'elle est probablement réservée à un nombre restreint de personnes, alors que l'émergence d'une langue commune (qui ne peut être que l'anglais) peut apparaître comme le compromis le plus accessible à un nombre bien plus élevé de jeunes européens.

Un dernier ouvrage doit être mentionné pour son approche critique : Georges Lüdi et Bernard Py, dans « *Être bilingue* »¹⁴, soulignent les bénéfiques mais aussi les risques potentiels, notamment en termes de représentation culturelle de leur environnement et de comportement social, auxquels sont confrontés les enfants bi- ou multilingues. Selon le contexte, tel que la langue dominante dans l'environnement général et/ou dans l'enseignement en particulier, laquelle peut changer à travers le temps, l'enfant puis l'adolescent est soumis à certaines contraintes. Celles-ci peuvent ensuite se traduire par des défaillances légères, ou plus profondes, dans une ou plusieurs langues. Un trait spécifique est que ces défaillances, par exemple dans la maîtrise de la grammaire et de la syntaxe, n'apparaissent parfois qu'assez tardivement et peuvent, de ce fait, être bien plus difficiles à surmonter. Bien qu'elles n'empêchent pas la communication, elles peuvent entraver l'expression d'une pensée plus complexe et peuvent donc avoir des effets indésirables dans le cursus universitaire de l'adolescent ou du jeune adulte.

En conclusion de ce très bref aperçu de la littérature sur le sujet, il apparaît que le plurilinguisme est un élément-clé du développement de l'enfant et est déjà une nécessité dans l'Europe ouverte sur le monde de demain. Les adultes devront être mobiles et il n'y aura guère de métiers, même à domicile, où la connaissance d'au moins une autre langue ne

¹³ Comblain et al. (2001), p. 10 et p. 23 et ss. En particulier, « Nous sommes à la croisée des chemins et il est permis de penser que dans une Europe davantage unifiée, la connaissance de deux langues, ou plus, va rapidement devenir une condition *sine qua non* de pleine citoyenneté, dont l'importance équivaldra à celle des niveaux éducatifs et de formation eux-mêmes. Celui qui ne pourra s'exprimer que dans sa seule langue maternelle verra ses capacités de communication, d'étude, et de travail drastiquement limitées. Ce type de situation pourrait même être considéré comme une forme nouvelle d'illettrisme. »

¹⁴ Lüdi et al. (2003), Chapitre 3 p. 53 et ss. Cf. également Gajo (2001), en particulier sur l'immersion négative et le « bilinguisme soustractif », p. 38 et p. 165.

sera pas exigée. Maîtriser cette ouverture passe cependant par quelques étapes nécessaires pour faire en sorte d'éviter certains risques inhérents au plurilinguisme, tel le bilinguisme soustractif mentionné par L. Gajo ou les conditions économiques, politiques et sociales de Colin Baker¹⁵, ou au moins de limiter l'impact de ces risques, s'ils se réalisent.

Dans la plupart des cas étudiés jusqu'à présent, les enfants sont issus de parents qui n'ont pas la même L1, ou qui ont émigré au plus tard alors que les enfants étaient encore en bas âge. Sur la base de ces travaux, mais en contraste avec les cas qui y sont présentés, cette étude propose de décrire la vie familiale et l'éducation de trois jeunes filles, nées en Suède de parents suédois, en faisant apparaître d'une part les mécanismes qui leur ont permis de devenir plurilingues, en particulier les immersions linguistiques successives, d'autre part le niveau atteint dans les différentes langues qu'elles pratiquent. Le niveau dans ces langues est attesté par un test linguistique européen.

1.3 Méthode d'évaluation des connaissances linguistiques

Le programme choisi pour évaluer les connaissances, Dialang¹⁶, est construit pour déterminer le niveau en langues et d'identifier les points forts et les lacunes. Il permet de tester les connaissances en lecture, en rédaction, en écoute, en grammaire et en vocabulaire. Les tests peuvent être effectués en quatorze langues, dont celles pratiquées par les trois jeunes filles (*suédois, allemand, anglais et français*, à l'exception du *luxembourgeois*).

Le programme permet d'abord de choisir une langue européenne pour laquelle la personne souhaite effectuer le test linguistique. La première étape est un test d'évaluation portant sur la reconnaissance de verbes dans un texte. Selon les résultats (sur un maximum de 1 000 points), les tests suivants sont ensuite adaptés au niveau supposé, tel que langue maternelle, L2, débutant. Le sommet de l'échelle d'évaluation est 'C2' (niveau de langue maternelle), pour ensuite descendre vers C1, B2, jusqu'à A1 (débutant).

Les tests suivants sont effectués dans un ordre déterminé par la personne elle-même qui peut choisir d'évaluer une ou plusieurs de ses aptitudes dans les domaines de la lecture, de la rédaction, de l'écoute, de la grammaire et du vocabulaire. Deux des trois jeunes filles ont effectué le test complet (devenu ensuite indisponible) pour chacune des quatre langues mentionnées, selon la séquence suivante. Pour les deux premiers tests, la personne s'auto-évalue d'abord, puis elle effectue le test et peut comparer les résultats avec son anticipation. Un des tests consiste à écouter un texte et à répondre à des questions relatives au texte. Le test écrit consiste à écrire ou compléter des phrases. Les deux derniers tests se font sans auto-évaluation préalable. L'un des deux consiste à détecter des erreurs grammaticales et à les corriger. L'autre porte sur le vocabulaire, en particulier la sélection d'expressions ou de proverbes adaptés à une situation donnée.

2. Exposition linguistique et gestion des langues de trois jeunes filles multilingues

Dans ce chapitre, l'exemple fourni est celui d'une famille suédoise composée des parents et de leurs trois filles. A priori, rien ne favorisait le bilinguisme ni, a fortiori, le

¹⁵ Gajo (2001), et Baker (2006), p. 11

¹⁶ Cf. http://www.cpe.fr/ceetok/european_languages_test_fr.htm

multilinguisme. Le seul élément un peu saillant est que la grand-mère maternelle était professeur de langues, suédois, anglais et français. Cependant, elle était décédée longtemps avant la naissance de ses petits-enfants.

En fait, la volonté des parents était de se préparer à travailler hors de Suède et, pour ce faire, de faire acquérir aux enfants au moins une langue qui leur permette de recevoir un enseignement de qualité à l'étranger. Ceci s'est d'abord traduit par la présence presque constante de jeunes filles au-pair le plus souvent d'origine *allemande*, puis le choix de l'école allemande de Stockholm. Par la suite, lorsque les emplois des parents ont donné lieu à expatriation, l'allemand est resté la langue principale d'enseignement pour l'aînée, alors que l'*anglais* s'y est ultérieurement substitué pour les deux cadettes.

L'étude se propose de montrer les facteurs qui ont marqué cette évolution, ceux qui ont favorisé l'acquisition d'autres langues, et le résultat en termes d'échanges linguistiques dans une famille qui a, par la suite, éclaté.

Pour rendre la présentation plus vivante, le récit est raconté par l'auteur de ce mémoire.

2.1 Un bref historique

Ma fille aînée, Josephine, est née en septembre 1984. Nous, ses parents, étions à l'université de Lund, en économie internationale - filière allemande, depuis janvier 1982 et Josephine était bercée dans l'ambiance très particulière de l'Université, qui plus est avec une triple exposition linguistique *suédoise*, *allemande* et *anglaise*, dès son plus jeune âge.

En 1987, quand Josephine avait 2 ans et 9 mois, nous nous sommes installés à Stockholm où nous avons, mon mari et moi, été mutés au sein de la même banque. J'ai trouvé une annonce d'une jeune fille *allemande* qui voulait travailler pendant un an en Suède, et nous avons sauté sur cette occasion. Il était très rare à l'époque que des familles suédoises engagent des filles au-pair étrangères, mais, lorsque nous étions enfants, ma sœur et moi avons eu des « barnflickor ». De ce fait, Josephine a eu très tôt l'occasion d'apprendre une deuxième langue, ses parents espérant qu'elle allait ainsi devenir bilingue.

En juillet 1988, Josephine approchait de ses 4 ans quand sa sœur Louise est née. Katrin, notre au-pair, est restée pendant encore un mois et est ensuite rentrée en Allemagne pour commencer des études de médecine. J'ai repris mon travail à la banque en juillet 1989, alors que Louise avait 1 an et Josephine près de 5 ans. Comme Katrin, Ylva, notre deuxième fille au-pair, venait de la République fédérale d'Allemagne (la partie occidentale) mais le suédois était sa langue maternelle. Les mêmes routines ont repris, en particulier d'aller à « öppna förskolan » (en suédois) deux-trois fois par semaine. Josephine était devenue assez exigeante, n'acceptant pas facilement les erreurs *en suédois* ; pour cette raison, Ylva parlait plus souvent *allemand* avec les filles, y compris avec Louise puisqu'elle maîtrisait mieux cette langue, et risquait moins de réactions de Josephine.

En mai 1990, Sophie, notre troisième fille, est née. En automne de la même année, Diana, une jeune fille germano-néerlandaise, est venue habiter chez nous temporairement. J'étais en congé parental mais avais besoin de quelqu'un pour m'aider puisque Josephine avait commencé le Kindergarten à l'école allemande située au centre ville de Stockholm. Lorsque Josephine a commencé à l'école maternelle à presque 6 ans, nous ne savions pas si elle pourrait se débrouiller en allemand. Lorsque j'ai demandé à son institutrice, celle-ci m'a répondu toute surprise, « mais Josephine parle couramment *allemand* ! »

Louise, qui avait 22 mois quand Sophie est née, a commencé à vraiment parler après la naissance de Sophie. Outre un développement attendu pour son âge, ceci lui a sans doute permis de s'affirmer et montrer qu'elle était bien là. Elle parlait *suédois* et *allemand* – parfois mélangé – et elle a souvent inventé des mots sur la base de l'autre langue. Josephine qui avait déjà un bon niveau en *allemand* a suivi les cours avec les jeunes allemands. Ensuite, à partir de la 5^e classe, les élèves sont mis dans un tronc commun et l'enseignement est fait en *allemand* et en *suédois*.

En 1993, le projet d'expatriation que nous nourrissions depuis de nombreuses années a pris corps quand mon mari eut une recommandation pour aller travailler à Riyad, en Arabie Saoudite. Nous l'avons suivi quelques mois plus tard et Josephine et Louise ont été inscrites à l'école *allemande* de Riyad. Bien que l'Arabie Saoudite soit un pays arabe où la première langue parlée est naturellement l'arabe, l'anglais sert partout comme langue véhiculaire entre la population du pays et les étrangers vivant dans le pays ainsi qu'entre ceux-ci. Le résultat pratique a donc été que les filles, surtout Josephine et Louise, ont appris des rudiments d'anglais pour la vie sociale dans le « compound », par exemple pour les cours de natation donnés par un maître nageur néerlandais ou dans les magasins, en plus de la scolarisation à l'école allemande. La télévision était en arabe et également en anglais, comme les copies de films vidéo¹⁷. La communauté scandinave était composée d'une dizaine de familles, et nous avons ainsi l'occasion de parler très souvent suédois en dehors du foyer. En avril 1995, après 2 ans à Riyad, nous sommes rentrés en Suède où j'ai trouvé un nouveau poste à la banque et les filles ont été réinscrites à l'école allemande de Stockholm.

Au printemps 1996, j'ai posé ma candidature en particulier comme traductrice pour le suédois dans une société luxembourgeoise de consultants en traduction qui travaillait principalement pour le journal officiel de la Communauté Européenne. Il fallait commencer presque aussitôt et j'ai déménagé, avec les filles. Le système scolaire au Luxembourg est de facto trilingue, à base de *luxembourgeois* (un « platt Deutsch » le Mosel-Frankisch), de *français* et d'*allemand*. Josephine a ainsi dû acquérir des bases en français.

En mars 1998, mon mari a commencé à travailler à l'Institut monétaire européen à Francfort sur le Main, qui est devenu en juin de la même année la Banque Centrale Européenne (BCE). En août 1998, nous l'avons rejoint à Francfort et j'ai travaillé d'abord comme traductrice « freelance », pour ensuite devenir première traductrice pour le suédois à la BCE.

Les filles ont ainsi à nouveau changé d'école ; Josephine est entrée en 8^e à la « Ziehenschule », un lycée bilingue allemand-français à Francfort, et Louise et Sophie ont commencé en 4^e et 3^e à la « Holzhausenschule » (*Grundschule* allemande), proche de chez nous. En outre, elles ont suivi un cours à l'Institut français. Le lycée de Josephine est un bon lycée, très actif au plan linguistique et elle s'est bien intégrée. Elle a commencé à faire de l'espagnol à partir de 2001 et du russe de 1999 à 2003.

L'école de Louise et de Sophie a été une expérience douloureuse. En particulier, les classes sont trop chargées, et la directrice comme les professeurs découragés. Après quelques mois, nous avons inscrit Louise et Sophie en janvier 1999 dans l'une des deux écoles internationales près de Francfort, à Oberursel, la « Frankfurt International School » (FIS). La langue d'enseignement dans cet établissement est l'*anglais*. Les filles ont dû

¹⁷ En particulier « *Sing along songs* » de Walt Disney.

encore une fois s'habituer à un nouveau système et une nouvelle langue. Cependant, alors que Sophie a dû tout apprendre, Louise semble avoir acquis et conservé des bases solides en sorte que ses professeurs, et elle-même, disent qu'elle a parlé anglais dès le début. Elle considère qu'elle a toujours entendu parler cette langue et semble avoir remarquablement gardé en mémoire ce qu'elle avait appris en Arabie Saoudite. Elles ont effectué le reste de leur scolarité à la FIS.

2.2 Qui parle quoi, quand et avec qui ?

Josephine

Pendant le semestre d'études qui a suivi sa naissance, Josephine m'accompagnait aux cours d'économie, à l'Université de Lund. Le cours était en suédois, le professeur norvégien, et la littérature étudiée était en *suédois* et en *anglais*. J'avais choisi d'allaiter, et pouvait de cette manière aussi suivre l'enseignement. Quand nous avons repris le cours d'allemand, Josephine avait quelques mois et elle était réveillée plus longtemps, et exigeait plus d'attention. Mon mari a continué à aller au cours, tandis que je restais à la maison pour garder Josephine ; je préparais les cours, quelquefois révisant à haute voix pour la distraire. Ainsi exposée aux cours d'économie et aux cours d'allemand, elle a pu développer une oreille, voire un sens pour ces deux langues (le *suédois* et l'*allemand*) même si elle ne pouvait pas savoir qu'il s'agissait de deux langues différentes.

La nourrice de Josephine emmenait souvent les enfants jouer et se promener ; elle parlait un fort dialecte du sud de la Suède. Entre 1 et 2 ans, Josephine s'est mise à parler et a adopté ce même dialecte.

Quand nous nous sommes installés à Stockholm en 1987, avec la jeune fille au-pair allemande, Katrin, Josephine a accepté cette nouvelle personne dans notre petite famille et Katrin a parlé *allemand* avec Josephine en essayant, elle-même, d'apprendre le suédois. Elle avait déjà suivi un cours de suédois en Allemagne avant de venir en Suède. Les deux sont allées presque tous les jours à « öppna förskolan » (école maternelle ouverte, en suédois) à Tumba où nous habitons et elles ont appris à chanter des chansons, à jouer des jeux et faire connaissance avec beaucoup d'autres enfants en compagnie de leurs mères. Josephine s'est toujours bien comprise avec Katrin et elles ont parlé ensemble dès le début, mais Josephine parlait uniquement *en suédois*. Elle ne parlait pas allemand, même seule avec Katrin. Nous pensons que Josephine n'avait parlé allemand, sauf peut-être une fois : nous étions en visite chez mes parents d'adoption luxembourgeois et en jouant Josephine semble avoir parlé en allemand avec la grand-mère (âgée de 80 ans). Elle m'a dit « mais « Boma » ne parle pas suédois ».

Josephine a progressivement abandonné le dialecte du sud et s'est mise à parler comme les autres enfants dans le voisinage. Elle avait du temps libre et aimait écouter des cassettes pour enfants ou pratiquer d'autres activités avec Katrin. Elle a récemment attiré mon attention sur le fait que la radio était presque toujours allumée dans la cuisine et dans la voiture, avec des reportages mais surtout des chansons pop en *suédois* et en *anglais*. Josephine a très tôt chanté ces chansons quand elle les entendait à la radio, sans comprendre les paroles mais simplement parce que la musique lui plaisait.

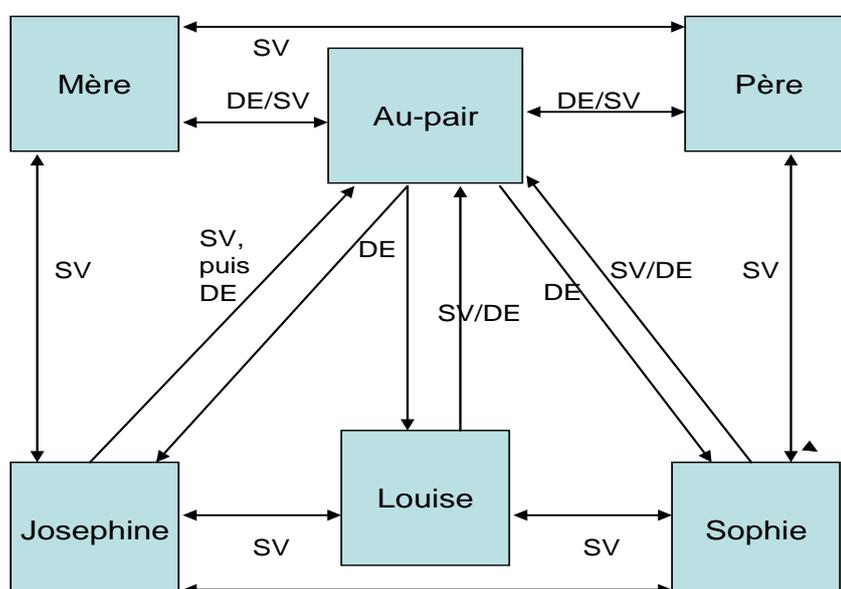
Le développement de Josephine, son acquisition linguistique est proche de celui décrit par Cruz-Ferreira. En particulier, citant Kjellin (2002) « *starting where children start, by*

sorting out the rhythmical and prosodic patterns of a language, provides the necessary scaffolding that allows the remainder of the language to fall into place naturally. »

Josephine et Louise et rôle des jeunes filles au-pair

Quand j'ai repris mon travail à la banque en juillet 1989, après un an de congé maternité, une deuxième fille au-pair, Ylva, allemande d'origine suédoise, est venue chez nous. Le soir, nous parlions *suédois* ou *allemand*, notamment à table. A ce stade, Josephine et Louise étaient exposées, l'une et l'autre, presque autant à l'allemand qu'au suédois, et comprenaient les deux langues.

Le graphe 1 ci-dessous schématise les langues parlées à la maison du milieu des années 1980 à la fin des années 1990. Le *suédois* (SV) est la langue de base entre parents et enfants, et par les enfants entre eux. Cependant l'*allemand* (DE) a une place importante dans les discussions des filles avec la jeune fille au-pair, ou en présence des parents, par exemple lors du dîner.



Graphe 1 : Qui parle quoi, quand et avec qui entre 1987 et 1996 ¹⁸ ?

Note : les parents parlent bien évidemment avec les trois filles. Pour ne pas rendre le Graphe illisible, les flèches correspondantes (pour le suédois) ne figurent pas toutes.

Josephine, Louise et Sophie

En mai 1990, après la naissance de Sophie, notre troisième fille, Josephine a commencé le Kindergarten à l'école allemande située au centre ville de Stockholm. Comme indiqué précédemment, l'institutrice a confirmé que Josephine parlait couramment *allemand*.

Quand j'étais à la maison et en l'absence de la fille au-pair ou de l'aide, le *suédois* était la langue unique, celle dans laquelle baignaient Josephine, Louise et Sophie. Mais

¹⁸ L'ordre de présentation des versions linguistiques est l'ordre alphabétique commun des dénominations officielles des langues dans leur graphie originale ; les codes utilisés sont les codes ISO 639-1 en vigueur (code alpha-2) — voir aussi le site ISO <http://publications.europa.eu/code/fr/fr-370200.htm#pc2>

nous recevions aussi la visite d'amis et de connaissances qui ne parlaient pas suédois, ou pas assez couramment, et nous les exposions aussi soit à l'*allemand*, soit également à l'*anglais*. Il arrivait également que je parle luxembourgeois, surtout au téléphone avec ma famille d'adoption et mes amis luxembourgeois.

Lorsque Josephine a commencé à l'école allemande, il y avait deux classes parallèles pendant les 4 premières années du cycle primaire, l'une destinée aux jeunes suédois pour apprendre l'allemand et l'autre pour les jeunes allemands pour apprendre le suédois. En partie du fait du déséquilibre entre les deux classes, Josephine qui avait déjà un bon niveau en *allemand* a suivi les cours avec les jeunes allemands. Ensuite, à partir de la 5^e classe, les élèves sont mis dans un tronc commun et l'enseignement est fait en *allemand* et en *suédois*.

La situation décrite jusqu'à présent est celle d'une famille en principe monolingue (en suédois), pour laquelle l'environnement général produit en apparence le même apport linguistique (en allemand). La seule spécificité est la présence des filles au-pair (il est vrai un facteur important pour de jeunes enfants encore dépendants), plus peut-être l'exemple des parents qui s'expriment avec aisance dans d'autres langues. À ce stade, aucun des ouvrages cités en référence ne fait état de cette situation qui peut sembler, *a priori*, défavorable¹⁹.

2.3 Interaction familiale et nature plurilingue

Une jeune fille israélienne qui terminait juste ses 3 ans de service militaire est venue en janvier 1991 pour une période d'environ 6 semaines. Du fait que nous étions en pleine crise du Golfe, et que les risques d'attentats étaient considérés comme élevés, il était tout particulièrement important dans le cas des écoles internationales de venir chercher les enfants à temps et de les ramener. Josephine a ainsi été exposée à l'*anglais*. Par la suite, la situation s'est un peu calmée.

Par la suite, Simone est venue nous rejoindre en juillet 1991, avec une formation d'institutrice. Elle était la troisième fille au-pair, et venait de Dresde, de l'ancienne Allemagne de l'Est, tout récemment libérée et réunifiée. Avec Simone, la langue commune était l'*allemand* car elle ne ressentait pas le même besoin, ou la même envie, que Katrin ou Ylva d'apprendre le suédois. Elle venait d'un pays qui avait été fermé à tous les contacts étrangers, excepté de manière très encadrée avec les pays « frères », et ne parlait quasiment pas anglais. Du fait de sa formation d'institutrice, et en particulier de sa formation à la pédagogie, elle a eu une influence particulière, positive, sur les enfants en leur apprenant à connaître les traditions allemandes, en parallèle avec les traditions suédoises. Sophie avait un an et demi et elle disait « *soppan heiß* » « *kallt – vantar anziehen* ».

Comme Louise, Sophie mélangeait un peu les langues²⁰, mais l'une et l'autre savaient quand même *différencier en fonction de la personne* à qui elles s'adressaient. Ceci peut être qualifié d'« interférence » ou de « code-switching », même si ce fait manifeste simplement le besoin et l'envie de communication qu'exprime chaque enfant²¹.

¹⁹ Dans les cas cités par C. Baker (2006), p. 107, la référence est faite brièvement à des enfants trilingues pour lesquels la présence de filles au-pair a joué un rôle de soutien, par exemple en plus du père.

²⁰ Ce mélange est cependant fréquent chez les enfants de cet âge selon Kielhöfer & Jonekeit (1983).

²¹ Cruz-Ferreira (2006)

J'ai recommencé à travailler (à temps partiel) en décembre 1992 ; du fait de mon temps partiel, j'avais le mardi et le jeudi libre, ce qui permettait de rééquilibrer entre l'allemand et le suédois, notamment en cherchant Josephine à l'école. Très tôt, Louise et Sophie se sont réjouies à l'idée d'entrer au Kindergarten. Le fait d'y rencontrer deux langues était *un fait acquis*, une réalité à laquelle il fallait s'adapter. Pour Louise qui commençait à s'y préparer, c'était un monde fascinant avec beaucoup d'enfants, beaucoup de jouets et d'activités et, plus important, le moyen de faire partie des « grands ».

Gesine, une jeune allemande originaire de Siegen (Rhénanie du Nord-Westphalie), est venue comme quatrième fille au-pair en 1992. Josephine allait avoir 9 ans en septembre, Louise avait 4 ans et Sophie 2 ans. L'*allemand* était la langue principale hors foyer dans la vie des filles. Il y avait peu de temps libre pour aller à öppna förskolan, mais l'apprentissage du *suédois* n'a pas été négligé. Ainsi, pendant les longs allers-retours entre la maison et l'école, nous prenions un livre pour distraire les enfants dans le train. Mon mari lisait en suédois quand Josephine allait au Kindergarten et les filles réclamaient pour que la fille au-pair lise aussi (en allemand) au retour.

La situation a évolué en ce que, au-delà des filles au-pair, une partie-clé de l'environnement général, l'école ou le jardin d'enfants, offre une seconde langue. De ce fait, en référence à Lüdi et Py précités, l'immersion devient plus importante dans une seconde langue et n'est plus le fait d'une seule personne. Il devient plus important d'entrer dans une communication active, car les éducateurs et enseignants comme les autres enfants ne feront pas l'effort de comprendre si l'expression est confuse ou incomplète.

2.4 La répartition des langues dans la vie quotidienne

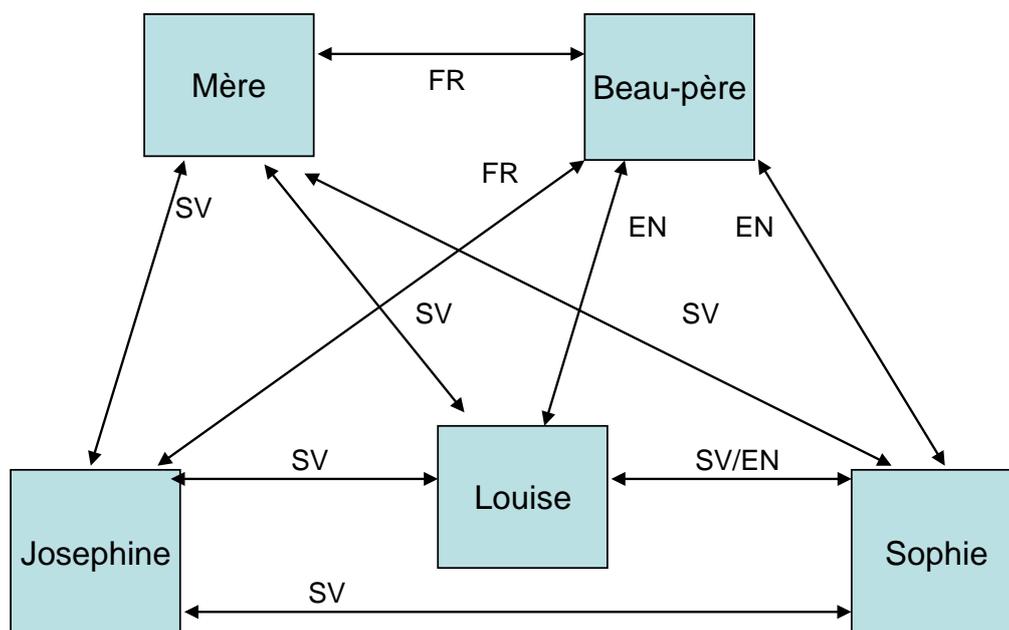
En 1993, le projet d'expatriation que nous nourrissions depuis de nombreuses années a pris corps quand mon mari eut une recommandation pour aller travailler à Riyad, en Arabie Saoudite. Nous l'avons suivi quelques mois plus tard et Josephine et Louise ont été inscrites à l'école *allemande* de Riyad ; Josephine en 3^e année du cycle primaire et Louise en 2^e année de Kindergarten. Sophie restait à la maison avec moi et nous avons passé beaucoup de temps aussi avec d'autres mères et enfants suédois ; elle a ensuite commencé sa première année de Kindergarten (en allemand) à Riyad en septembre 1994. L'environnement à l'école était presque entièrement en langue allemande mais dans le « compound » où nous habitons, il y avait des Scandinaves, des Allemands, des Français, des Néerlandais, des Japonais, des Philippins, des Indiens. Les filles ont entendu des *langues variées* et le *plurilinguisme était naturel*, voire évident. Pour Josephine et pour Louise l'*anglais* a commencé à jouer un rôle non négligeable, en particulier avec le personnel du compound, dans le magasin du compound, à la petite clinique, à la piscine etc. Et elles apprennent vite les mots nécessaires pour acheter des bonbons ou de la glace. Le *suédois* était parlé à la maison, avec les autres connaissances suédoises et norvégiennes.

En avril 1995, après 2 ans à Riyad, je suis rentrée en Suède avec Louise et Sophie. La neige à notre retour en Suède a surpris Sophie (5 ans). Elle a pleuré et voulait « rentrer à la maison ». Pour le reste, la situation linguistique ne changeait guère : nous retrouvions nos deux langues de base, le *suédois* et l'*allemand*. Les deux cadettes, Louise et Sophie, allèrent directement au Kindergarten à partir de mai 1995, où elles s'intégrèrent rapidement.

Josephine et mon mari sont rentrés en juin. Josephine finissait le cycle primaire et, à la rentrée, elle a renoué avec ses copains et copines de l'école allemande de Stockholm, et fait connaissance avec quelques nouveaux aussi. Louise commençait l'école primaire et Sophie entrait en deuxième année de Kindergarten. Nous avons fait installer une parabole pour que les filles aient accès à des émissions télévisées en *allemand*, mais elles ont sans doute aussi regardé des émissions en *anglais*. En février 1996, Manuela, une jeune Autrichienne qui remplaçait Katarina, une allemande d'Ulm qui n'avait pas pu rester, nous rejoignait et s'est vite intégrée.

Par la suite, Josephine et Louise, ainsi que Sophie bien qu'elle fut plus jeune, ont dû se familiariser avec une nouvelle langue, le *français*, pendant les deux années passées au Luxembourg (1996-1998). Puis, Louise et Sophie ont poursuivi leurs études (primaires en partie et) secondaires à Francfort dans une école internationale où la langue de base est l'anglais. De plus, la famille s'est recomposée et deux nouveaux partenaires, le compagnon de la mère et la nouvelle épouse du père, tous deux Français, se sont intégrés à la cellule familiale (voir Graphe 2, ci-dessous, et Graphe 3 en annexe 2).

Le Graphe 2, ci-dessous, montre les interactions au sein de la famille maternelle recomposée après 2001. Il convient d'ajouter que Josephine poursuit ses études à Sarrebruck depuis septembre 2004, et que Louise et Sophie vivent avec leur mère (et beau-père). Elles ne voient que rarement leur père, remarié avec une Française, avec qui il a eu un garçon, donc un demi-frère, Maxence (cf. Graphe 3 en annexe 2).



Graphe 2 : Interactions familiales du côté maternel (à partir de 2001)

2.5 Une quatrième langue : est-ce possible ?

Au printemps 1996, j'ai posé ma candidature en particulier comme traductrice pour le suédois dans une société luxembourgeoise de consultants en traduction qui travaillait principalement pour le journal officiel de la Communauté Européenne. Le système scolaire au Luxembourg est de facto trilingue, à base de *français*, d'*allemand* et de *luxembourgeois* (un « platt Deutsch » le Mosel-Frankisch). À Luxembourg, Josephine fut confrontée pour la première fois avec *une langue latine*. Josephine devait, en dernière année d'école primaire à

12 ans, acquérir de bonnes bases en *français*, la quatrième langue pour elle, sans pour autant bénéficier d'un bain linguistique homogène. En effet, les enfants au Luxembourg parlent entre eux le plus souvent luxembourgeois, langue reconnue comme officielle au Grand-Duché du Luxembourg en 1981. Malgré un niveau général plus que suffisant dans la plupart des matières, Josephine a dû recommencer son année (de 5^e) du fait de sa maîtrise insuffisante du français. Quand l'inspecteur d'école nous a annoncé cette nouvelle, Josephine s'est mise en colère et elle a pleuré de rage. Par la suite, les deux institutrices de sa classe ont beaucoup aidé Josephine à rattraper. En outre, Josephine recevait deux fois par semaine des cours supplémentaires avec un professeur de français d'un lycée privé. Le parcours était exigeant, mais Josephine était motivée, aussi pour prouver à l'inspecteur qu'il avait fait une erreur. En janvier-février 1997, à peine 6 mois après son arrivée au Luxembourg, Josephine était acceptée en dernière année du primaire, et quelques mois plus tard entrait au lycée. (Pour plus d'information, voir la narration par Josephine en annexe 1.)

Les cours d'allemand, comme les cours de maths, de biologie ou d'histoire en principe en allemand (et, en fait, assez souvent en luxembourgeois) à l'école au Luxembourg convenaient bien aux filles. En fait, elles étaient sans doute aussi fortes et plutôt plus verbales que leurs ami(e)s de classe. Cependant, le luxembourgeois est la langue parlée dans la cours de récréation, et Josephine et Louise étaient à l'âge où elles préféraient ne pas parler pour ne pas faire d'erreurs. Au printemps 1997, après 8 mois seulement, elles ont parlé luxembourgeois avec leurs ami(e)s. Sophie n'a jamais voulu parler cette langue, mais elle la comprend. À ses ami(e)s qui parlaient luxembourgeois, Sophie répondait en allemand.

Louise s'est aussi familiarisée avec le *français* à partir de janvier 1997. Elle avait la chance d'avoir une institutrice jeune et très dynamique. Une anecdote montre que Louise avait déjà une bonne sensibilité linguistique ; pendant une dictée, l'institutrice a dicté « Anna *hat* 8 Jahre » et Louise a écrit « Anna *ist* 8 Jahre alt ». L'institutrice a compté une faute et Louise a protesté. En luxembourgeois, le verbe « haben » est souvent utilisé comme en français, comme dans l'expression « Hat huet 8 Jo'er » (elle a 8 ans). L'institutrice a réagi de bonne grâce et en a même profité pour expliquer à toute la classe la différence entre ces trois langues du pays.

Pour Sophie, le changement a été plus difficile. Elle manquait de maturité et, de surcroît, souffre d'une légère dyslexie, « a slight spelling disorder », que nous n'avons pas encore diagnostiqué. Sophie avait des notes correctes, sauf en calcul mental. Elle avait aussi une période pendant laquelle elle était inquiète et nerveuse. Quand sa dyslexie a été diagnostiquée, la psychologue a posé des questions sur la santé de Sophie et les otites dont elle avait souffert depuis son plus jeune âge, elle a indiqué que des études montraient les conséquences adverses possibles sur l'apprentissage des langues, notamment l'orthographe et l'orthophonie. « C'est l'oral qui fait le bilingue » comme dit Gilbert Dalgalian²². Claude Hagège souligne également l'importance de l'oreille et de l'ouïe²³. Pendant cette période, le service de santé de l'école avait aussi constaté que Sophie avait des difficultés avec l'orthophonie et nous l'avons emmenée au centre de logopédie pour enfants. La logopède n'a pas évoqué de déficiences auditives mais a constaté que Sophie avait des difficultés pour prononcer certains sons, dont les différentes prononciations du « s »²⁴.

²² Dalgalian (2000)

²³ Hagège (1996)

²⁴ Comblain et al. (2001), p.40.

Les résultats scolaires ont été satisfaisants pour toutes les trois. Josephine a fait un énorme saut qualitatif *en français* ; de plus, elle a appris qu'en travaillant elle pourrait atteindre ses objectifs. Louise a passé deux années aisées au Luxembourg et a trouvé le temps de se lier avec des amies, faire de l'escrime, de la musique et de lire.

En mars 1998, mon mari a commencé à travailler à l'Institut monétaire européen à Francfort sur le Main, qui est devenu en juin de la même année la Banque Centrale Européenne (BCE). En août 1998, nous l'avons rejoint à Francfort et j'ai travaillé d'abord comme traductrice « freelance » pour ensuite devenir première traductrice pour le suédois le 1^{er} décembre 1998 à la BCE.

Les filles ont ainsi à nouveau changé d'école ; Josephine est entrée en 8^e à la « Ziehenschule », un lycée bilingue *allemand-français* à Francfort, et Louise et Sophie ont commencé en 4^e et 3^e à la « Holzhausenschule » (*Grundschule allemande*), proche de chez nous. En outre, elles ont suivi un cours à l'Institut français. Le lycée de Josephine est un bon lycée, très actif au plan linguistique et elle s'est bien intégrée.

L'école de Louise et de Sophie a été une expérience douloureuse. La ville de Francfort manque d'argent, les classes trop chargées, les professeurs et les directeurs découragés. Après quelques mois, nous avons inscrit Louise et Sophie en janvier 1999 dans l'une des deux écoles internationales près de Francfort, à Oberursel, la « Frankfurt International School » (FIS). La langue d'enseignement dans cet établissement est l'*anglais*. Les deux filles ont dû encore une fois s'habituer à un nouveau système dans une nouvelle langue, leur troisième. Cependant, alors que Sophie a dû tout apprendre, Louise semble avoir auparavant acquis des bases solides en sorte que ses professeurs, et elle-même, disent qu'elle a parlé anglais dès le début. Elle considère qu'elle a toujours entendu parler cette langue et semble avoir remarquablement gardé en mémoire ce qu'elle avait appris en Arabie Saoudite.

Josephine a passé le baccalauréat *français*, sa quatrième langue, et l'« Abitur » *allemand* en juin 2004. Elle était la première en français et a reçu le prix Apollinaire « für außerordentliche Leistungen im Abiturfach Französisch 2004 ». Elle poursuit des études en français et allemand de communication inter-culturelle à l'université de Sarrebrück. Sa langue maternelle est, et reste, le suédois, et elle manifeste sensiblement la même aisance en anglais, comme le montrera le test Dialang.

En 2000-2001, en première année du collège (6^e classe), Louise a choisi le *français*, également sa quatrième langue, comme langue étrangère à la FIS et comme elle avait une maturité certaine, le professeur nous a proposé de la faire passer dans la classe supérieure en français. L'année suivante, le professeur l'a de nouveau fait passer dans la classe supérieure. Je n'étais pas convaincue et pense que Louise a encore aujourd'hui quelques petites lacunes en orthographe et grammaire. Elle a réussi brillamment (note maximale) l'examen de français pour le baccalauréat international. Tant en anglais qu'en allemand, Louise suit les cours pour les « native speakers ». 6 matières sont exigées au bac (dont le français, déjà acquis). En plus de l'anglais et de l'allemand, elle a choisi les maths, la biologie et la gestion d'entreprise.

En 2001-2003, Sophie suivait à la FIS une classe de soutien, notamment du fait du diagnostic de légère dyslexie. Sophie, comme ses sœurs, a participé aux cours de suédois au sein de « Schwedischer Schulverein » depuis janvier 1999 et jusqu'en 2005, et leur niveau

de suédois était bon.²⁵ En 2003, Sophie a décidé de suivre des cours de *suédois* à la FIS, plutôt que d'apprendre une quatrième langue. Cette décision lui a permis de mieux maîtriser (la grammaire et la syntaxe de) sa langue maternelle et s'est avérée bénéfique pour ses deux autres langues (*anglais* et *allemand*), ainsi que pour tous les autres matières enseignées. Sophie bénéficie du travail effectué dans le cadre de l'enseignement principal. Elle a quatre heures de suédois par semaine et est en train de préparer un baccalauréat international avec le suédois comme sujet (« *IB exam* »). À la fin de la classe de 10^e, Sophie a été la meilleure de sa classe de suédois, surtout en analyse de texte, même si l'orthographe et le vocabulaire ne correspondent pas tout à fait à ceux de sa classe d'âge (pour des adolescents qui étudient en Suède). En allemand comme en anglais, elle suit la classe des « native speakers ». Pour préparer le bac, qui se prépare sur 2 ans (11^e et 12^e), elle n'aura que 6 matières : le suédois, l'anglais, l'allemand, les maths (niveau moyen), la biologie et l'histoire.

Il est possible de tirer une synthèse de cette narration : les trois jeunes filles ont réussi, grâce principalement à l'immersion avec les filles au-pair, à devenir pratiquement bilingues en allemand dès leur plus jeune âge. Ceci a ensuite été renforcé par l'enseignement qui a eu lieu, pour l'essentiel, en allemand, bientôt complété par le français pour Josephine, et en allemand, ensuite remplacé par l'anglais, pour Louise et Sophie. La langue maternelle, le suédois, a pu être utilisée presque en permanence dans les discussions familiales, lors des visites dans la famille en Suède, ou des cours de suédois à l'église suédoise de Francfort, ainsi que, pour Sophie, dans le cursus d'enseignement de la FIS.

Josephine et Louise lisent beaucoup, et notamment des livres en suédois. Cependant, elles ont relativement peu l'occasion de pratiquer le suédois, hors famille, ce qui se reflète dans les résultats des tests.

²⁵ Quand Josephine a rendu visite à une de ses amies à l'école allemande de Stockholm et l'a accompagnée en classe, le résultat de son test était parmi les meilleurs.

2.6

Cursus d'enseignement des trois enfants

		Josephine		Louise		Sophie	
Deutsche Schule à Stockholm	1990 - 1993	Kindergarten et classe primaire	DE/SV	Kindergarten	DE/SV		DE/SV
Deutsche Schule à Riyad	1993 - 1995	Classes primaires	DE/EN	Kindergarten	DE/EN	Kindergarten	DE/EN
Deutsche Schule à Stockholm	1995 - 1996	Classe primaire	DE/SV/EN	1 ^{ère} classe primaire	DE/SV	Kindergarten	DE/SV
Ecole Henri VI, à Luxembourg	1996 - 1998	Fin du cycle primaire	DE/FR/LU	Classes primaires	DE/FR/LU	Début du cycle primaire	DE/FR/LU
Lycée de garçons à Luxembourg	1997 - 1998	Collège/lycée	DE/FR/LU	-		-	
Holzhausenschule, Frankfurt am Main	1998 1 ^{er} trim.	-		Classe primaire	DE	Classe primaire	DE
Ziehenschule, Frankfurt am Main	1998 - 2004	Cycle secondaire (presque complet)	DE/FR/EN	-		-	
Frankfurt International School, Oberursel/Taunus	1999 - 2007			Fin du cycle primaire, et cycle secondaire complet	EN/DE/FR	Fin du cycle primaire, et cycle secondaire complet	EN/DE/SV
Schwedischer Schulverein/Svenska skolföreningen	1999 - 2005	Jusqu'en 2003		Jusqu'en 2005		Jusqu'en 2005	
Université de Sarrebruck	2004 - 2008	1 ^{er} année de droit, puis communication interculturelle	DE/FR				

3. Résultats et analyse des tests Dialang

3.1 Résultats du test Dialang (pour Josephine et Louise) et évaluation (pour Sophie)

Les résultats sont présentés dans un tableau récapitulatif.

Personnes / langues ²⁶	Résultats	Commentaires
<i>Josephine</i>	Excellents dans toutes les langues	
Allemand (C2)	980 / 1000	Niveau exceptionnel
Suédois (C2)	920 / 1000	Une légère faiblesse en expression écrite et en grammaire
Anglais (C2)	920 / 1000	
Français (C1) ²⁷	820 / 1000	
<i>Louise</i>	Excellents en allemand et suédois ; satisfaisant en anglais et français	
Allemand (C2)	920 / 1000	
Suédois (C2) ²⁸	940 / 1000	Niveau comparable à celui de Suédois vivant dans leur pays
Anglais (C1)	750 / 1000	Une certaine faiblesse à l'écoute et dans le vocabulaire et à l'écrit
Français (B2)	720 / 1000	Une faiblesse en expression écrite et en grammaire

Résultats de Sophie et de Louise :

Le test Dialang est devenu indisponible et Sophie n'a pas pu le passer. En se basant sur ses résultats scolaires récents, ses niveaux de suédois et d'anglais sont très bons, sans doute comparables à ceux de Josephine. Son niveau d'allemand est un peu inférieur, quoique en forte progression (proche de celui de Louise en anglais). Elle comprend le français, mais ne le parle guère.

Le professeur de suédois de Sophie indique qu'elle a un esprit très analytique, ce qui lui permet de compenser pour certaines erreurs légères. Son vocabulaire est un peu limité pour son âge, notamment dans l'expression de nuances. Il note un écart entre la compétence

²⁶ Le sommet de l'échelle d'évaluation est 'C2' (niveau de langue maternelle), pour ensuite descendre vers C1, B2, jusqu'à A1 (débutant).

²⁷ C1 pour la compréhension orale et à l'écrit. B2 pour l'expression écrite, le vocabulaire et la structure grammaticale.

²⁸ C2 pour l'écoute et la compréhension. B2 pour l'écrit, le vocabulaire et la structure grammaticale.

analytique (au-delà du niveau attendu pour son âge) et le vocabulaire. Il arrive ainsi qu'elle trouve les mots pour l'analyse de textes en allemand, plutôt qu'en suédois. Sophie ne fait aucune erreur d'articles, ou de verbes irréguliers. Elle utilise moins les expressions idiomatiques. En conclusion, le professeur ajoute qu'il est presque impossible de déterminer quelle est sa langue la plus forte (entre le suédois, l'allemand et l'anglais).

Le professeur d'allemand indique que Louise connaît des expressions idiomatiques, mais un peu moins que si cela avait été sa langue maternelle, et a de légères difficultés avec l'allemand écrit. Sophie est plus à l'aise avec les idiomes et, comme Louise, ne fait aucune erreur d'articles. Elle a des difficultés, différentes de celles de Louise, à l'écrit : elle commet certaines erreurs « mécaniques ». Leur niveau de langue parlée, l'une et l'autre, est proche de celui d'une langue maternelle. Le professeur ajoute que, bien que Sophie affirme être meilleure en anglais, il pense que le niveau d'allemand est presque équivalent, sinon meilleur.

Le professeur d'anglais de Louise indique qu'en parlant avec elle, il est aisé d'oublier que ce n'est pas sa langue maternelle (y compris du fait d'une accentuation presque parfaite). En revanche, à l'écrit, elle commet quelques erreurs et, surtout, ne dispose pas de la totalité du vocabulaire littéraire qui pourrait être attendu de son âge et niveau d'étude. La situation est presque similaire pour Sophie, notamment pour l'expression orale qui est celle d'une L1. De même, à l'écrit, Sophie semble ne pas toujours être en mesure d'utiliser les nuances exactes pour le vocabulaire spécialisé (par exemple concernant les institutions gouvernementales, ou l'économie), ou pouvoir s'adapter complètement dans les mots utilisés et subtilités de langage à différents types d'audience.

Si nous reprenons la définition de personnes multilingues (p. 2), Josephine et Louise sont quadrilingues et Sophie trilingue.

3.2 Analyse des résultats du test Dialang et de l'évaluation par les professeurs

En ce qui concerne Josephine, l'allemand est indéniablement sa langue la plus forte (comme l'atteste le test) car elle a baigné dans cette langue dès le plus jeune âge avec les filles au-pair et au Kindergarten et, surtout, elle a suivi toute sa scolarité en allemand (y compris au Luxembourg). La plupart de ses ami(e)s ont été, et sont Allemands, ou ont l'allemand en L1 ; ceci a été le cas pendant presque toute sa scolarité. Pour les autres langues, le suédois suit de près et l'anglais et le français viennent en quatrième rang, à un niveau presque équivalent.

Pour Louise, les langues les plus fortes sont l'allemand et le suédois, les deux langues qui ont baigné son enfance. L'anglais et le français suivent, avec un niveau plus en retrait notamment en vocabulaire, et à l'écrit et en grammaire. Il est intéressant de noter que son niveau en anglais semble légèrement en retrait sur celui de Josephine, notamment pour le vocabulaire et à l'écrit. Ceci peut être lié à ce qu'elle lit plus souvent en suédois ou en allemand qu'en anglais, et donc fixe un peu moins les formes les plus complexes ou les plus nuancées de l'anglais. Cependant, le niveau atteint dans chaque langue est élevé, et presque celui de L1 dans l'expression orale, comme l'attestent ses professeurs.

Il est peut-être intéressant d'ajouter que Josephine et Louise parlent aussi couramment une cinquième langue, le luxembourgeois. Bien qu'assez proche de l'allemand,

cette langue est assez différente en terme de mélodie et pour de nombreuses expressions, souvent tirées du français.

Pour Sophie, les trois langues, suédois, allemand et anglais, semblent maîtrisées de manière sensiblement équivalente, et très proche de L1, bien que, elle-même, préfère utiliser l'anglais lorsqu'elle a le choix. Le suédois et l'allemand ont été les langues qui ont baigné son enfance, elle aussi. Mais son exposition à l'allemand a été plus courte que celle de ses sœurs, ce qui peut expliquer un certain manque de confiance dans cette langue. Son exposition scolaire à l'allemand a aussi été bien moindre que celle de ses sœurs. Elle comprend un peu de français et de luxembourgeois, mais les parle peu. Elle les parle s'il n'y a pas d'autre solution, plus volontiers avec les enfants.

En référence aux questions de recherche, pour la première « *est-il possible pour un enfant dont les parents partagent la même langue maternelle de devenir plurilingue ?* » le cas cité montre que ce n'est pas une pré-condition que les parents parlent des langues différentes ; ainsi la réponse au premier terme est positive. Il est clair, et établi par des tests crédibles, que les trois jeunes filles sont effectivement multilingues, avec pour chacune des trois ou quatre langues un niveau très proche de L1. Les conditions à remplir sont certainement liées à la variété des situations qui leur permettent de s'exprimer dans la même journée dans plusieurs langues. Ainsi Josephine reçoit son enseignement en allemand et en français, parle le plus souvent allemand dans les magasins ou avec les autres étudiants (à Sarrebrück), français avec son ami, parle au téléphone avec sa mère en suédois et a l'occasion de parler anglais – par exemple pendant un stage récent.

Louise a fait un stage dans une banque luxembourgeoise en juillet 2006 et a pu discuter avec le personnel et certains clients, dans les cinq langues en fonction de ses interlocuteurs, y compris en luxembourgeois.

Louise et Sophie parlent essentiellement américain au lycée, plus rarement allemand. À la maison, elles parlent le plus souvent suédois avec leur mère et entre elles – bien qu'elles se parlent aussi en anglais même s'il n'y a pas de tierce personne – mais également anglais avec leur beau-père. À l'extérieur, elles parlent souvent allemand.

Les difficultés rencontrées par Josephine avec le français à Luxembourg ou par Sophie avec l'anglais dans l'école internationale à Francfort ont été ponctuelles et n'ont pas laissé de trace. Bien au contraire, l'une et l'autre sont maintenant heureuses de pouvoir poursuivre leurs études dans ces langues. En outre, elles ont surmonté l'obstacle et gagné en auto-estime.

Concernant la deuxième question de recherche « *si oui, quelles sont les conditions à remplir ?* », l'étude confirme les travaux récents²⁹ sur le rôle clé de l'immersion. Les résultats obtenus au test Dialang et la synthèse en fin de deuxième partie ont déjà mis en avant ce point. Cependant, il convient aussi de souligner certaines difficultés déjà mentionnées par plusieurs auteurs³⁰. Ainsi, l'environnement actuel n'est guère favorable à Josephine pour entretenir sa langue maternelle. De la même manière, l'école internationale et les amis et amies de Louise et Sophie les amènent à parler le plus souvent anglais (ou plutôt

²⁹ Notamment J. Petit (2001).

³⁰ Cf. par exemple Gajo (2001) p.170 et ss., Dalgalian (2001) p.87 et ss. et Lüdi et Py (2003), p. 136 et ss.

américain), y compris avec les Allemands (et parfois même entre elles). Elles ne sont donc pas réellement en situation d'immersion pour l'allemand, bien qu'elles vivent à Francfort.

Pour la troisième question de recherche, *quelle(s) langue(s) est/sont la/les plus forte(s) et quelles sont les raisons de cette situation ?* il apparaît clairement que chacune des filles est capable de s'adapter immédiatement à une situation et à un interlocuteur, et lui parler naturellement, sans que celui (ou celle)-ci puisse même se rendre compte dans la conversation s'il s'agit pour elle(s) de L1, L2, L3 ou plus. Les différences sont légèrement plus marquées à l'écrit, mais il est difficile de déterminer si ceci correspond à l'effort pour maîtriser plusieurs langues, ou au niveau et type d'études poursuivies. Ainsi Josephine est à l'université et est donc plus à l'aise avec le maniement d'expressions plus nuancées et élaborées dans une rédaction (au moins en allemand ou français). En bref, tant les résultats des tests que les appréciations données par les professeurs montrent qu'il n'y a pas une langue significativement plus forte que les autres, et que toutes sont bien maîtrisées.

4. Conclusion

La littérature, comme le cas des jeunes filles décrits dans cette étude, montre que le plurilinguisme est possible. Il dépend de certaines conditions à remplir.

Si nous reprenons la première question de recherche, l'apprentissage d'une deuxième ou d'autres langues est difficile et demande un effort certain. Mais ceci est en partie aussi vrai pour la L1 : accroître son vocabulaire, maîtriser les règles grammaticales, etc. ne peut résulter que d'un effort continu et d'une pratique régulière. Seul, le désir constamment renouvelé de parler et d'échanger avec les autres peut inciter l'individu à poursuivre son effort. L'immersion est donc le moteur de ce progrès ; nous pouvons noter, comme Petit (2001) et Cruz-Ferreira (2006), que la motivation de communiquer est le facteur-clé de succès. Mais plus encore, plusieurs auteurs³¹ soulignent, avec raison, que cette immersion et la motivation qu'elle engendre, condition nécessaire, ne serait pas suffisante sans une structuration des connaissances linguistiques, basée sur la scolarité et sur la lecture.

L'immersion et la motivation permettent d'acquérir les connaissances et les points de repère qui favorisent le développement personnel et l'élaboration d'une pensée complexe. Plus encore, la faculté de s'exprimer dans plus qu'une langue permet en même temps de comprendre des modes de pensée différents, intrinsèquement liés au mécanisme de chacune des langues.

En ce qui concerne la seconde question de recherche, certains enfants et certains adultes, dans des conditions socio-économiques difficiles, peuvent ne pas être en situation de fournir l'effort de concentration et d'abstraction, ou ne pas pouvoir le faire sur une période de temps suffisante, pour se développer dans plusieurs domaines. Pour autant, il reste à définir, ici encore, dans quelle mesure ceci jouerait davantage, ou différemment, pour des enfants et des individus plurilingues, par rapport à la situation qui serait la leur s'ils étaient

³¹ Cf. notamment Gajo (2001), Lüdi et Py (2003), et Baker (2006).

monolingues³². Ainsi, par exemple, si les études primaires et secondaires sont effectuées dans la L2, voire L3, l'individu cultivera ses connaissances linguistiques en même temps qu'il (ou elle) développera ses connaissances générales ou spécialisées. Le résultat sera positif pour des individus qui sont préparés à, et en mesure d'effectuer des études secondaires puis supérieures, et à soutenir l'effort mentionné ci-dessus. Il semble donc indissociable de la richesse sémantique et du contenu de la communication orale et par écrit de l'individu avec l'autre, avec ses prochains.

En ce qui concerne la troisième question, il semble bien que, dans l'exemple donné, les langues se renforcent et contribuent au développement intellectuel, et peut-être également affectif, en ce qu'elles permettent une ouverture d'esprit et un contact plus aisé avec autrui. Même s'il peut y avoir une subtile différence de niveau avec des locuteurs L1 (dans le cas étudié, en suédois), ceci est davantage lié à l'expatriation qui peut largement expliquer le moindre usage d'expressions idiomatiques. Ceci ne peut en aucun cas être un obstacle, ni même une limitation dans la vie professionnelle future. En contrepartie, la flexibilité et l'ouverture rendue possible par la maîtrise à un haut niveau de plusieurs langues sont des atouts qui peuvent se révéler cruciaux dans la vie professionnelle, sociale et personnelle.

De ce fait, l'étude concourt avec Dalgalian et Hagège, mais diffère des conclusions de ce dernier sur la situation particulière au contexte européen. Il semble que sa quête d'un plurilinguisme et ses recommandations aux États membres pour faire pièce au « tout anglais » seraient peut-être souhaitables, mais semblent hors d'atteinte. L'étude est plus proche, de ce point de vue, des conclusions de Lüdi et Py, Baker et Cruz-Ferreira sur l'importance de l'immersion et les conditions à remplir pour qu'elle soit positive (au sens de Gajo (2001) p. 39), auxquelles elle ajoute par la spécificité des cas décrits et par l'évaluation précise des résultats atteints. Surtout, elle confirme et donne certaines bases pour travailler sur le projet linguistique européen de J. Petit.

³² Baker (2006), p.282 et ss. sur les difficultés des comparaisons entre individus qui limitent la portée de toute étude sur le développement personnel, notamment linguistique.

Références bibliographiques :

- Arnberg, Lenore (1998), *Så blir barn tvåspråkiga*, Wahlström & Widstrand, Stockholm
- Baker, Colin (2000), *A parents and teachers' guide to bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, (2nd ed.)
- Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, (4th ed.)
- Bergman, Sjöberg, Bülow och Ljung (1992), *Två flugor i en smäll: Att lära på sitt andra språk*, Almqvist & Wiksell, Pedagogiska biblioteket
- Comblain, Annick et Rondal, Jean Adolph (2001), *Apprendre les langues: Où, quand, comment ?* Mardaga
- Communauté française de Belgique (1998), *Livre blanc sur l'Éducation et la Formation. Enseigner et apprendre, vers une société cognitive*
- Cruz-Ferreira, Madalena (2006), *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*, Child language & Child development, Multilingual Matters Ltd
- Dalgalian, Gilbert (2000), *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, L'Harmattan
- Deuchar, Margaret, et Quay, Suzanne (2000), *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*, Oxford University Press, Oxford
- Gajo, Laurent (2001), *L'immersion, bilinguisme et interaction en classe, Langues et apprentissage des langues*, Didier
- Gerbeau, Claudine (1996) *Des langues vivantes à l'école primaire*, Nathan Pédagogie
- Hagège, Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris
- Kielhöfer, Bernd and Jonekeit, Sylvie (1983), *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen: Stauffenberg
- Kjellin, Olle (2002), *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*, Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Uppsala
- Ladberg, Gunilla (1996), *Barn med flera språk*, Liber utbildning AB
- Leopold, Werner F. (1939-1950), *Speech Development of a Bilingual Child*, Evanston, IL: Northwestern University Press, 4 Vol.
- Lüdi, Georges et Py, Bernard (2003), *Être bilingue*, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Bern (3^e éd. française)
- Petit, Jean (2001), *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger
- Py, Bernard (1996), *Reflection, Conceptualisation and Exolinguisic Interaction : Observations on the Role of the First Language*, Language Awareness 5/3-4
- Ronjat, Jules (1913), *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion

Josephine : « Le développement des langues que je parle »

Née en Suède, de parents suédois, la première langue que j'ai rencontrée était évidemment le *suédois*. Jusqu'à l'âge de 2 ans et demi, nous habitions dans le sud du pays où j'apprenais à parler le dialecte « *skånska* », en particulier celui de Malmö. Toute la famille parlait ce dialecte et comme je restais chez une femme (*dagmamma*) qui avait un fort accent de Malmö (*malmöitiska*) pendant la journée, je commençais à m'exprimer de la même manière.

Ensuite, nous avons déménagé car mon père a trouvé un emploi à Stockholm. La famille s'est installée dans les environs de Tumba quand j'avais presque 3 ans. J'ai trouvé des amis parmi les enfants des voisins et nous aimions jouer ensemble. Ces voisins me demandaient souvent de dire des mots comme « *tre* », etc. pour entendre ma prononciation du sud qui les amusait énormément. Ensuite ils me corrigeaient en me montrant comment il fallait « bien » prononcer ces mots. Je me suis vite adaptée aux sons de Stockholm pour ne pas avoir l'air ridicule. C'est ainsi que j'ai oublié comment on prononce les « *r* » et les diphtongues du sud. Par la suite, pendant plusieurs années, je ne pouvais plus prononcer des mots suédois avec les « *r* » typiques du sud. Dans ma tête, je savais très bien quel était le son qu'il fallait produire, mais je n'arrivais pas à le rendre réel. Souvent, quand nous partions en vacances chez la famille à Malmö, mes oncles ou grands-pères me demandaient de dire certains mots comme « *sjuk* » ou « *troll* » que je prononçais forcément en « *stockholmska* ». Alors on me disait comment il fallait vraiment prononcer ces mots... Mais puisque nous ne restions jamais très longtemps chez la famille, cela ne suffisait pas pour que je change de nouveau ma manière de parler.

À l'âge de trois ans, nous avons eu une fille au-pair allemande qui ne parlait pas le suédois. C'est ainsi que je suis entrée en contact avec ma première langue étrangère. Katrin me parlait en *allemand* et je répondais toujours en *suédois*. Je crois qu'elle me lisait aussi des histoires en allemand, mais je ne m'en souviens pas très bien. Avec le temps, Katrin apprenait le suédois (elle assistait à des cours de langue tous les jours), donc je ne peux pas dire avec certitude si elle commençait à me parler en suédois ou non.

Vers 5 ans, je suis allée à la crèche (*förskola*) suédoise et, une année plus tard, mes parents m'ont envoyée au « Kindergarten » allemand à Stockholm. Là, les institutrices parlaient seulement l'*allemand* avec les enfants et ma mère se faisait des soucis, se demandant comment j'allais « m'en sortir » avec mon suédois (puisque c'était la seule langue que je parlais). En parlant avec les institutrices, elle s'est rendu compte que je n'avais aucune difficulté pour comprendre ce qu'on me disait en allemand, et qu'en plus de cela, je parlais l'allemand moi-même !

À cette époque, nous avions une fille au pair des Pays-Bas qui parlait le suédois avec moi. Donc, la seule langue parlée à la maison était le *suédois*, tandis que l'*allemand* était la langue parlée au Kindergarten.

Après une année de Kindergarten, il était temps de commencer l'école primaire. Mes parents voulaient que j'aille à l'école allemande (Deutsche Schule Stockholm). C'est ainsi que j'ai dû passer un *petit test d'allemand* comme tous les autres enfants non allemands pour pouvoir être admise à cette école. Apparemment j'ai obtenu un bon résultat, car on m'a mise dans la classe allemande (et non pas suédoise) de l'école. Les quatre premières années, il existe une classe allemande où toutes les matières, sauf le suédois, la religion et l'histoire de la Suède, sont enseignées en allemand par des instituteurs allemands. Dans la classe suédoise, c'est exactement le contraire.

Mon allemand s'améliorait donc de jour en jour. J'ai appris l'alphabet et comment calculer en allemand. À ce que je sache, je n'ai jamais eu un accent suédois en allemand. En tout cas personne ne me l'a dit.

À la maison, avec mes deux sœurs et mes parents, je parlais le suédois. Même la communication avec mes amis à l'école se faisait dans ma langue maternelle. Du moins, c'est ce que je pense.

Probablement, nous utilisons le suédois, parce que nous vivions en Suède (donc même avec les enfants allemands ou à demi allemands), sauf quand il y avait quelqu'un qui ne maîtrisait pas encore la langue, par exemple les Allemands nouvellement arrivés.

Je pense que je me suis mise à parler l'*allemand* (même) avec les filles au-pair pour la première fois lorsque j'ai commencé à fréquenter l'école allemande. À cette époque, notre fille au pair s'appelait Simone et venait de l'Allemagne de l'Est. Je me rappelle que cette deuxième langue me semblait toute à fait normale et qu'elle me plaisait. Je comprenais la plupart des choses et je n'avais jamais l'impression qu'il s'agissait d'une langue étrangère (ou difficile) sur le plan l'oral. Par contre, la langue écrite m'effrayait davantage. Les premiers livres que j'ai lus toute seule étaient en suédois (*Fem böckerna*).

Mon grand-père m'avait offert un livre pour enfants en allemand (« Mein Großvater und ich ») qui était au moins deux fois plus épais que ceux que je lisais d'habitude. Je me souviens très bien de cela, car je me disais que je n'allais **jamais** pouvoir lire un si gros livre et **surtout** pas en *allemand* ! Donc apparemment je préférais la langue écrite suédoise.

Plus tard (c'était en deuxième année, j'avais donc 8 ans.), je me suis mise à emprunter des livres allemands à la bibliothèque de l'école. Je crois que je me suis rapidement habituée à l'allemand écrit, une fois que j'avais abordé des livres allemands. On m'appelait même une « Leseratte » et j'ai reçu un prix de lecture, puisque j'empruntais souvent des livres et que je lisais beaucoup. Entre autres, je lisais en marchant sur le chemin de l'école (et dans le métro).

Parallèlement à ce développement concernant l'allemand, il y avait une troisième langue qui entraînait lentement dans ma vie. Il s'agit de l'*anglais* que j'entendais souvent à la radio. Dès l'âge de quatre ou cinq ans, je commençais à me poser des questions sur les chansons jouées à la radio. Je voulais qu'on m'explique les paroles, puisque je ne comprenais rien du tout. Comme les adultes ne prêtaient généralement pas attention aux paroles, ils ne pouvaient pas me répondre de manière satisfaisante. Il arrivait aussi souvent que mes parents se parlent en anglais pour que les enfants (nous) ne les comprennent pas. Cela se passait surtout dans la voiture lorsqu'on allait à Malmö (le trajet durait une éternité). Persuadée qu'il s'agissait de cadeaux secrets, j'essayais de comprendre de quoi ils parlaient. À force d'entendre certains mots plusieurs fois, je commençais à m'habituer au rythme et aux sons anglais.

Ma mère m'emmenait aussi quelques fois à un cours d'anglais pour enfants (je crois que j'avais cinq ans, mais je ne suis pas sûre). Je me rappelle que je comprenais très peu, mais on m'a expliqué certaines choses qui m'ont fortement impressionnée. Par exemple que « batman » signifie « *flädermusman* ». Ou comment s'appellent les couleurs en anglais. Mais je crois que je ne suis pas allée à ce cours très souvent.

En plus de cela, ma meilleure amie (Ambra) venait d'une famille très riche et ses parents employaient un jardinier, une cuisinière et une gouvernante philippine. Ces trois personnes ne parlaient pas le suédois, donc nous communiquions en *anglais*. Puisque je passais beaucoup de temps chez ma copine, je l'entendais parler anglais. Ainsi je me suis un peu familiarisée avec cette langue.

En 1993, mon père a accepté une offre d'emploi à Riyad et toute la famille a déménagé en Arabie Saoudite. Je suis entrée à l'école allemande (Deutsche Schule Riad) où j'ai intégré la troisième classe (9 ans). Désormais, tous les cours étaient en *allemand* et le *suédois* était réservé à la maison et aux voisins suédois et norvégiens qui habitaient dans la même cité que nous. L'allemand ne me posait aucun problème puisque j'étais déjà habitué. Mes amis et mes camarades de classe étaient des Allemands (à quelques rares exceptions près), donc on parlait l'allemand tout le temps.

Avec toutes les autres nationalités (les Arabes, les Philippins, etc.) il fallait communiquer en *anglais* ou par gestes. Je commençais donc à apprendre quelques phrases basiques en anglais : « How much is this ? » Ainsi, je m'exerçais (ensemble avec ma sœur Louise) dans les petites boutiques de la cité.

La télévision était aussi en grande partie en anglais et mes sœurs et moi regardions souvent des émissions américaines pour enfants. En Suède, nous n'avions pas souvent regardé la télévision, et cela a changé en Arabie Saoudite. Comme il y avait un grand marché de films et cassettes vidéo pirates, nous achetions aussi beaucoup de films de Walt Disney qui étaient aussi en anglais. Cette

troisième langue devenait donc de plus en plus importante dans notre vie de tous les jours. Elle était même nécessaire. Mais, c'était une langue parlée. Nous regardions des films en anglais, entendions parler les adultes de la cité et essayions de nous débrouiller pour nous faire comprendre quand nous voulions acheter une glace ou des « french fries ».

En quatrième (10 ans), on nous apprenait un peu d'anglais à l'école puisque les instituteurs se disaient qu'on en avait besoin à Riyad. Il ne s'agissait pas de nous donner des notes, mais plutôt de nous inculquer quelques notions de base. Je me souviens que l'institutrice parlait avec un accent allemand très prononcé (« wan, tuu, sri »), ce qui m'a beaucoup énervé. Je trouvais aussi que le cours était trop simple, donc apparemment j'avais déjà appris beaucoup de choses dans la vie de tous les jours. Bien sûr, mon anglais était très limité (« Hello !, my name is, how much is », etc.), mais puisqu'il s'agissait d'un cours de base à l'école, je pensais avoir dépassé ce niveau. Je ne peux pas dire aujourd'hui si c'était le cas, ou non.

Evidemment, je suis aussi entrée un peu en contact avec l'*arabe* pendant ces deux années. J'entendais parler les gens autour de moi quand nous nous promenions en ville (pour faire des achats). J'apprenais quelques mots utiles comme « merci » ou « bonjour ». Les élèves à l'école n'apprenaient l'arabe qu'à partir de la 6^e classe, mais malheureusement nous ne sommes pas restés à Riyad assez longtemps pour que je l'apprenne aussi, une chose que j'ai regrettée en Arabie Saoudite. Je ne passais pas assez de temps avec des gens qui parlaient arabe pour commencer à le comprendre.

En 1995, nous sommes rentrés en Suède et j'ai de nouveau fréquenté l'école *allemande* à Stockholm. J'ai intégré la 5^e classe. Les cours étaient de nouveau en grande partie en allemand, certains en *suédois* et ce qui était nouveau, nous avions un cours d'*anglais*. Au début, j'étais une des meilleures élèves, car la langue n'était pas nouvelle pour moi. Rapidement, je me suis surestimée, ce qui a conduit à ce que je ne suive pas attentivement le cours et finalement je me suis retrouvée parmi les élèves plutôt moyens. Cette année-là, je parlais davantage le suédois (dans la famille, avec les amis et dans la vie de tous les jours), mais à l'école j'utilisais l'allemand (dans les cours, avec les instituteurs).

En 1996, ma mère a décidé de me faire suivre un cours privé de *français*, car elle avait accepté une offre d'emploi à Luxembourg et savait que nous allions y déménager. Je ne me rappelle plus exactement combien de fois j'ai fréquenté ce cours, mais ce ne fut pas très souvent. Il y avait une grande différence entre l'apprentissage du français et celui de toutes les autres langues. Le français était moins « naturel » puisqu'il n'y avait personne autour de moi qui parlait cette langue. D'habitude je commençais toujours par entendre les langues étrangères dans ma vie quotidienne et lentement je m'y habituais. La méthode consistant à apprendre une nouvelle langue en l'écoutant avait donné de très bons résultats, au moins pour moi. C'était une méthode simple et agréable qui me plaisait beaucoup. En contraste, apprendre le français en commençant par des mots de base, la grammaire et le vocabulaire n'était pas à mon goût. D'abord, je n'ai jamais aimé la grammaire, ensuite cette manière de « forcer les choses » ne me semblait pas intéressante. Je ne comprenais rien de ce que me disait l'institutrice. Tous les mots se ressemblaient et le rythme de cette langue me semblait complètement étrange. En plus il n'y avait pas de logique entre la prononciation et l'orthographe. Pourquoi ne prononçait-on pas les « e » ? Je ne pouvais pas découvrir de liens ou de ressemblances entre des mots français et des mots dans les langues que je connaissais déjà. Le mot « chien » ne ressemble par exemple à aucun mot que je connaissais. Et comment faire la différence entre « chien » et « chat » ? C'était une situation démotivante, puisque j'oubliais même la signification des mots qui m'étaient expliqués un instant plus tôt. Je posais toujours les mêmes questions et cela me dérangeait.

Ce qui m'a toujours fasciné, c'est d'entendre les gens parler dans une langue inconnue. J'adore entendre les langues qui ont un joli rythme, une douce mélodie ou des sons agréables à mon oreille. D'autres langues me déplaisent dès le départ, car la sonorité des mots est heurtée. Apprendre une langue me plaît en fonction de son expression orale. J'aime imiter les sons et l'intonation des phrases comme les produisent les locuteurs « natifs ». La grammaire est une chose que j'apprends par habitude (en écoutant comme avec le suédois et l'allemand) ou par force (à l'école).

Apprendre une langue uniquement par besoin ne me permet pas de ressentir le même plaisir. Quand je dois utiliser ma tête (réfléchir) pour pouvoir m'exprimer dans une nouvelle langue ou (pire encore) pour **comprendre** me fatigue. Je perds l'envie de cette langue.

Peu après avoir commencé les cours de *français*, j'ai quitté la Suède pour m'installer au Luxembourg avec ma famille. C'était en 1996, j'avais 12 ans. Normalement, j'aurais dû commencer dans la sixième classe, mais au Luxembourg les enfants apprennent le français dès la deuxième année à l'école primaire. Il me manquait donc quatre ans de pratique en français. C'est la raison pour laquelle (et aussi à cause des mathématiques) j'ai été obligée de recommencer une année. C'était la catastrophe !

À l'école, la langue officielle était le *luxembourgeois* (instituteurs et élèves communiquaient dans cette langue) alors que les textes figurant au programme (que ce soit dans les livres de mathématiques ou d'histoire) étaient en *allemand*. L'allemand et le luxembourgeois se ressemblent beaucoup, et je n'avais pas trop de difficultés pour comprendre ce que disaient les gens autour de moi. Les professeurs et mes camarades me parlaient en luxembourgeois et je répondais en allemand. Mais le français était un problème. Je prenais des cours de langue supplémentaires avec une institutrice luxembourgeoise deux fois par semaine.

À l'école, les deux institutrices de ma classe essayaient de m'aider le plus possible. Lorsque la classe faisait du français, je travaillais à part en faisant des exercices spéciaux. Même à la maison, tout mon temps était consacré à l'étude du français. Ce n'était pas l'intérêt pour la langue en elle-même qui me poussait à faire ces efforts. Il s'agissait plutôt de surmonter la situation honteuse d'être dans une classe en dessous de mon niveau réel, avec des camarades de classe ayant deux ans de moins que moi ! Je voulais à tout prix réintégrer la sixième classe. Mon français s'améliorait de manière forcée ; de fait, j'apprenais beaucoup de choses par cœur.

En février 1997 (après deux trimestres de l'année scolaire), les instituteurs se sont mis d'accord pour que j'entre à l'essai en sixième, afin de voir comment j'allais m'en sortir. Au début, j'obtenais des mauvaises notes dans les interrogations. Un 16/60 dans une dictée française m'a secouée et j'ai compris que je devais apprendre le vocabulaire de manière régulière. Apparemment je me suis bien adaptée à cette nouvelle classe, car j'ai été autorisée à continuer la sixième. Vers la fin de l'année, j'étais devenue l'une des meilleures élèves de toute la classe. Ce qui est intéressant, c'est qu'un jour un déclic s'est produit dans ma tête et tout d'un coup le *français* avait du sens à mes oreilles. Auparavant, un texte était composé de quelques mots que je reconnaissais et une grande quantité de « chinois ». Lire un document était déjà plus facile que d'écouter quelqu'un parler : pour moi, un exercice incompréhensible ! Néanmoins, lire était fatigant puisque je menais un combat contre chaque mot. Je n'éprouvais aucun plaisir à lire en français. Mais après ce « déclic » un texte me paraissait composé de phrases qui avaient un sens et de quelques mots encore inconnus. C'était un grand soulagement et j'ai retrouvé une certaine motivation. Le français n'était plus épuisant, stupide, illogique et complètement incompréhensible. C'était devenu une vraie langue, un véhicule pour la pensée et la communication.

En même temps, le *luxembourgeois* avait pris une place importante dans ma vie. Tout le monde autour de moi parlait cette langue au quotidien, sauf ma famille (qui parlait *suédois*) et la fille au pair (*allemand*). Pour le luxembourgeois, j'appliquais ma méthode d'apprentissage préférée : j'avançais lentement en écoutant tout simplement. Quand je comprenais tout, je commençais à répéter des phrases luxembourgeoises dans ma tête.³³ Plusieurs personnes me demandaient pourquoi je ne parlais que l'allemand avec eux. Ma réponse était que je voulais d'abord bien m'exercer (dans ma tête) pour être sûre de ne pas faire de fautes avant de parler le luxembourgeois à haute voix.

Je déteste faire des erreurs, c'est pourquoi je voulais attendre pour être plus sûre de moi avant de parler.

Malheureusement, on ne peut pas parler l'allemand au Luxembourg sans se faire des ennemis.

³³ Voir aussi Cruz-Ferreira, Madalena, *Three is a crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*, p. 211.

À l'école, plusieurs garçons se moquaient ouvertement de moi, ils m'insultaient même, me traitant de « Préis » (= Prussien). C'était une époque très difficile dans ma vie. J'étais souvent exclue et certains garçons me provoquaient tous les jours. En plus de cela, je n'avais pas autant d'amis qu'à Stockholm ou à Riyad. Tout ceci faisait que je commençais à détester profondément le Luxembourg, avec sa population méchante (raciste envers les Allemands) et sa langue.

En outre, mon instituteur de la sixième classe me forçait à dire une phrase luxembourgeoise par jour. Je me sentais humiliée et j'étais très fâchée. Pourquoi me **forcer** ? Pourquoi ne pas tout simplement me laisser le temps de commencer à parler de ma propre initiative ? Je savais que cela n'allait pas durer très longtemps car mon luxembourgeois (que je répétais toujours pour moi-même) s'était considérablement amélioré.

Mais le fait de « cracher » des mots luxembourgeois de force m'a enlevé l'envie de parler cette langue, du moins avec tous ceux qui me mettaient sous pression. D'un autre côté, j'étais contente d'avoir appris à bien comprendre et prononcer cette langue, de l'autre côté, l'attitude des gens autour de moi (ceux qui se moquaient ou qui voulaient me forcer) me révoltait. D'un côté, j'étais fière de parler le luxembourgeois et je voulais voir la réaction de mes amis, de *Boma* et *Bopa* (mes « grands-parents » luxembourgeois) quand j'allais leur parler dans leur langue. De l'autre, j'étais en conflit avec mon dégoût causé par la pression exercée par certains.

Finalement, je suis entrée au lycée (septième classe) peu après. Dès le début, je me suis mise à parler le luxembourgeois avec les amis, les professeurs et tous les Luxembourgeois, sauf mon ancien instituteur. Du moins, c'était mon intention : si je rencontrais cet homme, je lui parlerais en *allemand* !

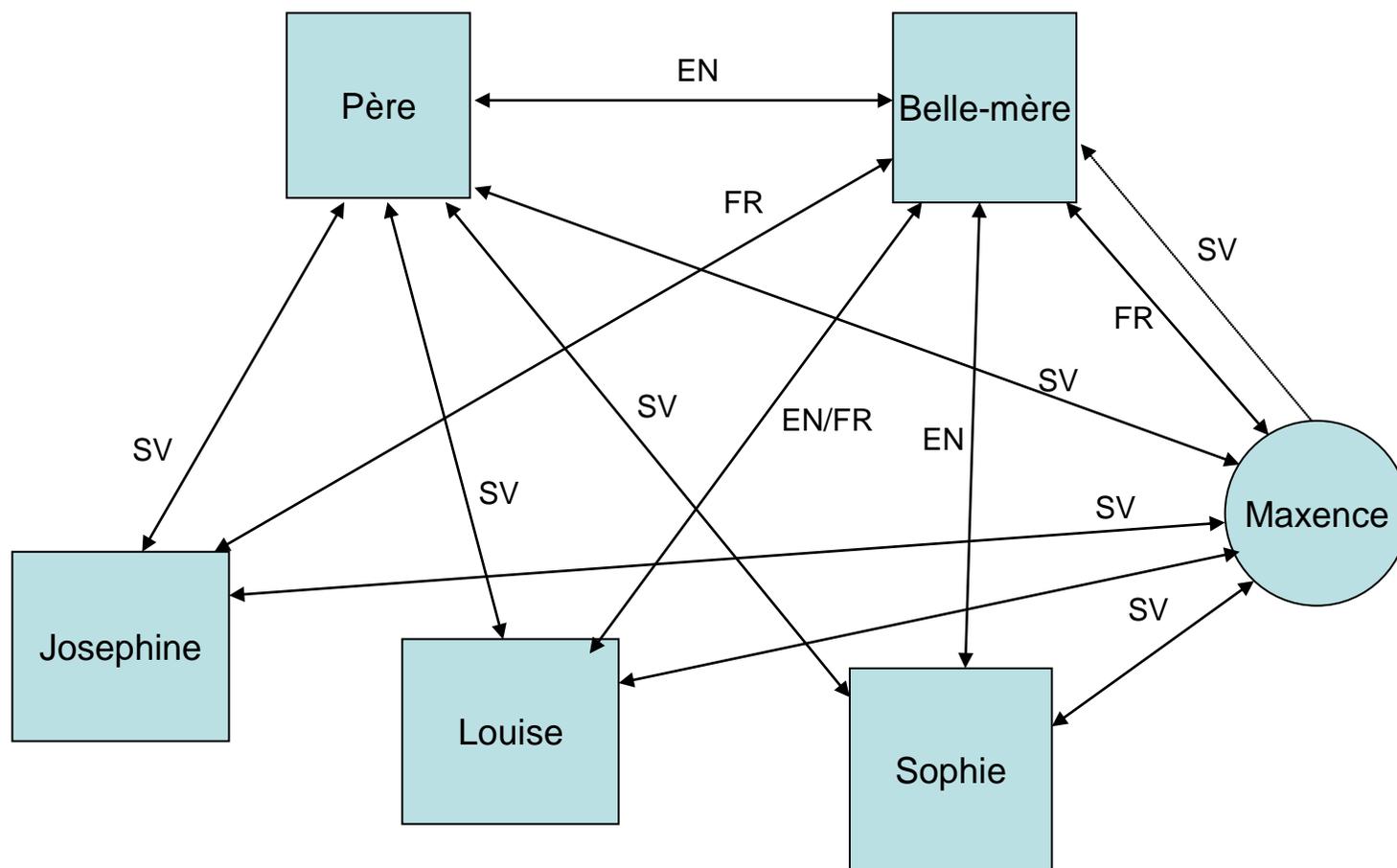
Au lycée, nous avons le cours de mathématiques en français, ce qui était nouveau. En plus, nous avons deux cours de français : un cours de grammaire et un de littérature. Comme d'habitude, je préférais celui de littérature même si j'avais encore un peu de difficultés à comprendre. C'est en septième que j'ai bien appris les verbes français (la conjugaison) et que j'ai lu des livres en français (en classe).

Au lycée, j'avais fait de gros progrès, même si j'avais encore quelques notes passables.

Une année plus tard, toute la famille a déménagé à Francfort, en Allemagne. J'avais alors 14 ans. Mes parents m'ont laissé le choix du lycée que je voulais fréquenter. Vu tous les efforts que j'avais faits pour apprendre le français, il n'était pas question de choisir un lycée « normal », car en huitième classe on introduit généralement la deuxième langue étrangère qui est souvent le français. Je ne voulais surtout pas avoir tant étudié pendant deux ans pour me retrouver dans une classe de débutants.

J'ai décidé d'aller dans une école offrant une section bilingue : la *Ziehenschule*. Dans cette école, mes camarades de classe avaient commencé le français deux ans auparavant (donc en même temps que moi). Le niveau du cours de langue était évidemment moins élevé que celui que j'avais connu à Luxembourg, mais dans cette nouvelle classe j'appartenais au groupe des meilleurs élèves en français (il y avait aussi plusieurs élèves bilingues).

Aujourd'hui, je poursuis mes études de communication interculturelle en *allemand* et *français* à l'Université de Sarrebruck. En cas de besoin, je parle *anglais* ou *luxembourgeois*, ainsi que *suédois* qui reste ma langue maternelle et celle que je pratique avec ma famille. J'ai aussi des notions de russe, d'espagnol et quelques bases en chinois. En bref, si l'apprentissage a été souvent rude, j'apprécie énormément de pouvoir m'adapter à mes interlocuteurs et pouvoir suivre leurs idées de la manière la plus naturelle dont ils puissent les exprimer.



Graphe 3 : Interactions familiales (du côté paternel)