

REPRÉSENTATIONS DES LANGUES PREMIÈRES ET IDENTITÉS EN CONSTRUCTION : DEUX ENFANTS FRANCO- LETTONS ENTRE ‘BILINGUISME DONNÉ’ ET ‘BILINGUISME CONSTRUIT’

JONATHAN DURANDIN

Université de Daugavpils, Centre de recherches culturelles de l’Institut des sciences
humaines et sociales, Lettonie

Résumé. Comment les enfants des familles franco-lettones vivent-ils et comprennent-ils leurs relations avec les langues qui font leur bilinguisme de départ en Lettonie? Comment ces relations se créent-elles et pour quelles conséquences sur la construction de l’identité des enfants? Cet article présente le lancement d’une recherche sur ces questions qui se base sur la théorie du noyau central des représentations sociales et se développe dans l’analyse des entretiens menés par leurs parents avec deux enfants de 8 ans scolarisés en letton à Riga. Plus précisément, l’article montre comment les représentations que ces enfants ont de leur langue et de leur bilinguisme se révèlent dans l’interaction avec les parents mais aussi en référence à d’autres voix de leurs environnements respectifs. Prenant en compte les caractéristiques des représentations, l’article propose enfin des hypothèses sur la construction des identités de ces enfants entre ‘bilinguisme donné’ et ‘bilinguisme construit’.

Mots-clés : enfants franco-lettons, construction identitaire, représentations sociales, bilinguisme donné, bilinguisme construit

INTRODUCTION

Dans le contexte occidental, la modernité impose à chacun de construire son identité. Ce phénomène s’est développé après que le concept d’identité s’est imposé graduellement à partir des années 1950 aussi bien dans le sens commun que dans les différents champs de la recherche en sciences humaines (Kaufmann, 2010 : 26-38). Nous cherchons par cette contribution à montrer comment cette construction identitaire s’opère chez des enfants de couples mixtes franco-lettons scolarisés à Riga à travers les rapports qu’ils ont avec leurs langues premières, celles qui font leur bilinguisme de départ.

LANGUES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Kaufmann résume ‘le consensus implicite et approximatif’ autour du concept d’identité en trois points (2010 : 42) :

1. L’identité est une construction subjective.
2. Elle ne peut cependant ignorer les “porte-identité”, la réalité concrète de l’individu ou du groupe, matière première incontournable de l’identification.
3. Ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d’autrui, qui infirme ou certifie les identités proposées.

D’après Kaufmann (ibid. : 74), dans la modernité actuelle, ‘la seconde modernité’, la subjectivité s’impose face aux assignations sociales des sociétés holistes ou de la modernité bureaucratique. Grâce à cette subjectivité valorisée, l’individu s’engage dans une ‘prise de rôles divers, qui offrent la possibilité de retravailler continuellement son répertoire d’identités’ (ibid. : 124), ce qui lui permet de s’orienter dans les environnements où il évolue. Kaufmann conçoit par ailleurs l’identité comme ‘une fermeture et une fixation du sens de la vie’ mais aussi ‘une condition de l’action’ (ibid. : 117). Marc (2005 : 49-50) observe que la construction identitaire chez les enfants se développe dans des cercles de socialisation de plus en plus larges. Alors que l’enfant construit son identité dans le cercle familial lorsqu’il est petit, celle-ci est influencée par un environnement grandissant, entre médias, école, groupe d’activités parascolaires, groupe d’amis, etc. Ainsi, les processus d’individuation et d’identification sont mis en action.

C’est à cette construction identitaire psychosociale, évolutive et subjective, que nous faisons référence ici. Elle se développe en fonction des rôles qu’assume l’individu et donne un sens, c’est-à-dire une signification et une orientation, à sa vie, à ses actions. Nous observons cette construction identitaire chez les enfants par l’étude des rapports qu’ils entretiennent avec leurs langues premières, voire avec les cultures avec lesquelles ils sont en contact dans les différents cercles de socialisation qu’ils intègrent. Cette orientation de travail est valable car la langue est un vecteur de la construction identitaire, comme nous l’indique Marc (ibid. : 48) :

Le langage est donc ce système symbolique par lequel l’identité accède au sens et qui lui assigne une place dans la constellation familiale, dans le milieu social, dans la culture et la stratification de la société globale.

Cela rejoint en partie ce que Benveniste explique du rapport homme-langue-culture : ‘tout ce qui est du domaine de la culture relève au fond de valeurs, de systèmes de valeurs [...] qui s’impriment dans la langue’ (1974 : 22), ce qui rend la langue ‘révélatrice de la culture’ (ibid. : 23). Ainsi, le langage se trouvant ‘au sein d’une société, au sein d’une culture’, il est posé que ‘tout enfant et à toutes les époques [...] apprend nécessairement avec la langue les rudiments d’une culture’ (ibid. : 24). Simultanément, la langue dans l’acte d’énonciation permet

à l'individu de présenter son rapport au monde, de lui donner sens, grâce à la mise en présence de 'l'autre en face de lui', (ibid. : 82). Par ailleurs, Bakhtine nous indique que toute énonciation s'inscrit dans plusieurs réseaux de co-référence qui amènent les interlocuteurs à participer à une polyphonie continue (1977 : 136).

Nous comprenons dès lors que la construction identitaire se développe en partie dans les pratiques langagières de l'individu dans les différents cercles sociolinguistiques qu'il intègre et selon les différents rôles qu'il endosse pour proposer une identité ou une autre. Elle se développe également dans les rapports que l'individu entretient avec les langues qu'il pratique et, plus largement, avec les cultures d'emploi de ces langues. Ainsi, afin de connaître comment les enfants de familles franco-lettones construisent leurs identités au croisement de plusieurs langues-cultures, nous nous intéressons aux rapports qu'ils entretiennent avec le français et avec le letton ou le russe mais aussi avec les cercles d'emploi de ces langues. Cela nous amène à travailler sur les représentations sociales des enfants.

VERS L'ANALYSE DE REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Notre cherchons à caractériser les représentations sociales que les enfants ont des objets 'langues' et 'bilinguisme' et des situations dans lesquelles ils mettent en œuvre ces objets en identifiant les éléments du noyau central, fondamental et structurant, de ces représentations (cf. Abric, 2003 : 215). Pour cela, il est nécessaire de s'intéresser à l'expression individuelle de ces représentations. Nous nous engageons dans une recherche qualitative à partir de l'analyse des discours d'enfants. Il est prévu une campagne d'entretiens avec des enfants de 7 à 11 ans qui vivent leur scolarité primaire en Lettonie. La particularité de la méthodologie que nous appliquons réside dans le fait que les parents des enfants participent à la campagne d'entretiens en français. Après avoir rencontré le chercheur, un des parents de l'enfant dont les représentations sont analysées suit le guide d'entretien conçu par le chercheur pour interviewer son enfant. Quelques mois plus tard, le chercheur utilise le même guide d'entretien avec l'enfant.

L'analyse du discours des enfants et des parents s'effectue sur la base des transcriptions des entretiens en nous inspirant du modèle SPEAKING de Hymes (1974 : 53-62). Nous prenons en considération les circonstances spatio-temporelles et psychologiques de chaque situation d'énonciation. Nous identifions les statuts et les relations des personnes qui participent à l'énonciation et des différentes voix que ces personnes font entendre dans leurs discours, que ce soit de manière explicite ou non. Nous cherchons à déterminer les positionnements respectifs des interlocuteurs dans les thèmes abordés en tenant compte du contenu, de la forme et du style de leurs paroles mais aussi de leurs modes d'interaction (tours de parole, silences, tons utilisés, attitudes, etc.) et en portant une attention particulière sur l'alternance codique et sur les variations qui apparaissent en contradiction avec les normes langagières attendues dans la situation d'entretien. Nous pouvons ainsi comprendre les intentions de chaque interlocuteur, comprendre comment chacun cherche à se présenter à l'autre

et dans le monde, ce qu'il veut faire valoir dans le processus de co-énonciation, mais aussi les résultats de leurs interactions par rapport aux intentions des interlocuteurs. Dans l'analyse de chaque discours, nous nous intéressons à l'usage des pronoms personnels sujets qui permettent à l'énonciateur de se situer par rapport à autrui et dans ses actions. Nous portons également notre attention sur l'emploi des adverbes et locutions adverbiales, des temps verbaux pour comprendre comment chacun se positionne par rapport à un thème donné ou présente des actions dans le temps. Nous tenons également compte des dates, périodes, noms propres évoqués par les interlocuteurs ainsi que des noms communs désignant des lieux et des personnes, ce qui permet de comprendre comment chacun se situe dans le temps ou l'espace mais aussi par rapport à des références personnelles ou communes.

Pour décider du profil des enfants à interviewer, nous avons considéré la notion de bilinguisme à l'opposé de l'acception puriste donnée par Bloomfield (1933 : 56), à savoir que le bilinguisme consiste 'en la maîtrise de deux langues comparable à celle d'un natif' (nous traduisons). Cette définition est peu opérationnelle car définir le niveau de maîtrise dans une langue est très relatif et peu aisé, surtout si l'on se réfère à la maîtrise d'un cas idéal, le 'natif'. Par ailleurs, Myers-Scotton (2006 : 3) rappelle qu'il est très rare qu'une personne ait des niveaux de maîtrise équivalents dans deux ou plusieurs langues. Elle note également que la représentation du bilinguisme est très variable, dépendant par exemple de la nationalité ou du lieu de résidence de celui qui considère cette notion. Comme par exemple Bialystok (2003 : 4-6) ou Elmiger (2000 : 56-57), Myers-Scotton (ibid. : 39-44) montre qu'il n'y a pas consensus pour définir le bilinguisme à partir de critères portant sur la maîtrise, l'acquisition ou l'usage des langues chez un individu. Cependant, pour comprendre comment des enfants que nous considérons bilingues construisent leurs identités à travers leurs rapports avec leurs langues premières, il nous apparaît nécessaire de considérer davantage les critères d'utilisation des langues que ceux de maîtrise. Ainsi, nous tenons compte du fait que la construction identitaire des enfants se développe principalement dans divers cercles sociolinguistiques et socioculturels. Pour les besoins de notre recherche, nous nous inspirons en partie de la définition que Myers-Scotton (ibid. : 44) donne du bilinguisme, c'est-à-dire 'la capacité d'utiliser suffisamment deux ou plusieurs langues pour prendre en charge une conversation courante' (notre traduction). Le français étant la langue de travail, nous attendons que les enfants puissent s'exprimer assez clairement dans cette langue pour répondre aux questions sur leurs usages langagiers, leurs vécus et représentations. En outre, le cercle familial étant celui qui détermine les autres cercles sociaux, scolaires ou amicaux, dans lesquels évoluent les enfants, c'est ce premier cercle qui entre dans la sélection du panel d'enfants 'bilingues'. Ce cercle familial doit être bilingue et biculturel avec des parents de nationalités française et lettone et qui utilisent le français et le letton ou le russe dans leurs interactions avec leurs enfants, sans exclure pour autant d'autres langues. Dans le déroulement des entretiens et leur analyse, il est nécessaire de préciser les usages que les

enfants font des langues, les réseaux d'usage et d'acquisition de ces langues tout en caractérisant les rapports que les enfants ont avec ces langues et les personnes avec qui ils interagissent dans ces réseaux.

EN LETTONIE, UNE SITUATION DIGLOSSIQUE ENTRE LETTON ET RUSSE

Comme notre travail d'analyse se base également sur la connaissance du terrain de recherche, quelques précisions sur le contexte sociolinguistique letton sont nécessaires. Il s'avère que la République de Lettonie est marquée depuis le milieu des années 1930 par une situation diglossique où se confrontent les langues lettone et russe.

Ce phénomène s'engage en 1935 quand le letton bénéficie d'une toute première loi linguistique. Cela favorise le letton comme langue nationale, administrative et scolaire par rapport aux nombreuses langues présentes sur le territoire. Parmi celles-ci évoquons deux langues aux statuts particuliers. Il s'agit de l'allemand, langue des nobles et propriétaires terriens germano-baltes descendants des chevaliers teutoniques, et du russe, langue d'une minorité linguistique influente et de l'administration tsariste du XIXe et du début du XXe siècle avant la proclamation de la République de Lettonie en novembre 1918. Les événements propres à la Seconde Guerre mondiale amènent l'allemand et le yiddish à disparaître du territoire et, avec l'occupation soviétique, la Lettonie vit une russification forcée, la langue lettone subissant alors la concurrence du russe dans tous les domaines de la vie sociale et institutionnelle jusqu'au terme des années 1980. Durant cette période, la composition ethnique de la population du pays évolue radicalement. Entre 1940 et 1989, la part des slaves dans la population passe d'environ 11% à 42% (Champonnois et De Labriolle, 2003 : 212) alors que celle du groupe ethnique letton baisse de 83% à 52% (Plasseraud, 1996 : 70). Même si les Lettons sont parmi les peuples les plus russifiés de l'union soviétique, avec 65,7% de taux de bilinguisme avec le russe en 1989 (ibid. : 71), ils résistent alors à la russification en étudiant ou travaillant le plus possible dans des milieux lettophones ou en préservant ou développant leur patrimoine linguistique et culturel (par la chanson et la littérature notamment).

Le recouvrement de l'indépendance de la Lettonie en 1991 donne la priorité à une politique ethno-nationaliste qui se base sur des discriminations linguistiques et civiques et sur une politique linguistique vigoureuse en faveur du letton. Ces politiques ethnolinguistiques des années 1990 ont envenimé le conflit linguistique entre lettophones et russophones jusqu'au milieu des années 2000. Cependant, ce conflit s'est apaisé depuis et le statut, la reconnaissance et la maîtrise du letton dans la population se sont nettement améliorés (Kibermane et Kļava, 2016a et 2016b). Par ailleurs, l'évolution de la situation démographique joue progressivement en faveur du letton, la part des lettophones passant de 58,2% en 2000 à 63,4% en 2014 (Kibermane et Kļava, 2016a : 47). Actuellement, plus de 96% de la population du pays parlent russe et letton au moins à un

niveau de base (ibid. : 52) alors que 97% des habitants du pays considèrent que les langues étrangères sont utiles (ibid. : 66). Cette attitude positive en faveur du multilinguisme bénéficie principalement à l'anglais, langue étrangère obligatoire dès l'école primaire. Ainsi, 55% des habitants déclarent connaître l'anglais alors que les autres langues sont bien moins pratiquées, l'allemand par 20% de la population et le français par 3% seulement (ibid. : 57-58). Compte tenu de l'ouverture du pays au monde occidental et aux affaires internationales, l'anglais a une image très positive, notamment chez les moins de 35 ans, chez les chefs d'entreprise et les cadres ou chez les habitants de la capitale (ibid. : 64).

Les éléments que nous venons d'exposer constituent le cadre d'une recherche en cours dont nous ne pouvons présenter les résultats définitifs. Nous nous limiterons ici aux résultats du travail d'analyse effectué sur les entretiens de deux enfants de 8 ans scolarisés en letton à Riga, la capitale lettone. Il s'agit d'Anna, interviewée par son père français, Jean, et Roberts, interviewé par sa mère, Aline, lettone parfaitement francophone, en l'absence du père séparé de celle-ci. Nous faisons mention de cette situation familiale car elle influence le vécu de l'enfant et ses représentations, comme nous pourrions le constater plus loin. Nous pourrions remarquer par ailleurs que les représentations langagières des enfants interviewés sont influencées en partie par la situation diglossique entre le letton et le russe, hautement conflictuelle par le passé et apaisée actuellement, où l'anglais prend une place remarquable, ce qui n'est pas le cas du français. Nous comprendrons que les représentations des deux enfants interviewés ainsi que leurs constructions identitaires semblent davantage influencées par leurs vécus au sein de leurs cercles amicaux et familiaux que par leurs rapports avec la situation diglossique évoquée plus haut.

REPRÉSENTATIONS DU LETTON

En commençant par les représentations de la langue lettone chez les deux enfants, nous remarquons qu'ils ne la présentent pas comme langue de scolarisation alors qu'ils l'utilisent depuis le début de leur scolarité. En fait, ce qui leur importe le plus dans l'usage qu'ils font du letton, c'est qu'elle est la langue de socialisation, principalement avec les pairs, les amis de l'école. Cependant, nous remarquons que Roberts se présente avec ses amis dans des activités que nous considérons de loisirs individuels (lire et écrire des 'comics', des histoires, écouter des sons ou de la musique sur l'ordinateur) alors qu'Anna se présente dans des activités d'échange avec ses amis : discuter ou faire passer des mots écrits entre eux.

L'usage du letton en famille n'est évoqué que dans le cercle familial proche, avec les parents. A une seule occasion, Roberts évoque un moment où il échange en letton avec sa mère. Anna se présente souvent avec sa mère dans des situations qui témoignent d'une relation affective entre elles, pendant la lecture du soir ou lorsque sa mère lui chantait des berceuses. Par ailleurs, elle fait preuve d'un rapport esthétique avec le letton, à travers le chant :

Jean : Ben pourquoi tu aimes chanter, alors ? Qu'est-ce qui se passe ?

Anna : Parce qu'en letton, ça chante joliment. Il y a des chansons que j'aime beaucoup en letton.

Roberts ne semble pas privilégier ce rapport affectif-esthétique avec le letton, que ce soit dans des situations familiales, avec sa mère, d'autres membres de la famille ou dans d'autres cercles sociaux.

Les représentations des deux enfants sont influencées par le contexte sociolinguistique. Anna montre qu'elle a conscience de ce contexte en évoquant son expérience dans les aires de jeux pour enfants où 'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui parlent letton. Il y en a plus qui parlent russe, anglais et tout ça'. Il nous semble qu'elle s'inquiète de l'utilité du letton pour la communication hors de ses cercles de socialisation habituels. En effet, elle précise sa pensée ensuite :

Jean : Qu'est-ce que tu penses du letton ? Comment tu trouves cette langue ?

Anna : Je trouve que c'est bien mais sauf que ce que je trouve pas bien, c'est qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants qui parlent letton quand je les vois, par exemple, comment dire... parkā.

Elle semble désirer que tous les enfants apprennent le letton ce qui lui permettrait d'entrer en contact avec d'autres enfants mais cela peut aussi faire référence, en filigrane, à un discours en faveur du letton dans la situation diglossique que connaît le pays entre langues lettone et russe. Roberts fait plus clairement référence à ce discours.

Aline : D'accord. Et qu'est-ce que tu penses de la langue lettone ? Comment tu la trouves ?

Roberts : (chuchote)

Aline, la mère : Tu driksti pateikt dažas lietas arī latviski. (traduction : tu peux aussi dire quelque chose en letton)

Roberts : Je la trouve, hmm, tautistu, tautisku. (termes fautifs, traduction probable : du peuple, nationale)

Aline, la mère : C'est-à-dire ?

Roberts : Parce que... bon... en Lettonie, on parle aussi parfois le côté un petit peu russe. (chuchote) Et c'est tout.

Roberts hésite, il chuchote, il n'est pas précis dans ses explications et clôt le sujet d'une façon abrupte : il fait appel à d'autres voix mais peut-être aussi comprend-il qu'il est difficile d'évoquer ce sujet 'publiquement'. L'image du letton comme langue de cohésion sociale, image régulièrement présentée ou discutée dans la société, apparaît dans le discours de Roberts et influence sa représentation de cette langue. Anna, elle, valorise plutôt une sorte d'union d'esprit, une sorte d'union culturelle, entre les membres de la communauté linguistique lettone. Ces deux positions n'apparaissent pas dans les représentations que les deux enfants ont du français.

REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS

Roberts évoque peu et assez peu précisément ses pratiques en français dans le cadre amical pas même avec son père ou sa famille éloignée en France. Il aborde principalement le sujet de ses pratiques en Français avec sa mère, il semble que son rapport au français se développe dans ses relations avec elle. Nous savons d'un entretien préparatoire avec sa mère qu'elle accorde beaucoup d'importance à une pratique régulière du français. Elle parle français avec ses enfants lorsqu'ils sont dans les magasins ou dans la rue, elle fait faire des exercices à l'écrit à Roberts à la maison. Ce point est sans doute important pour elle puisqu'elle intervient dans l'entretien avec son fils à ce propos :

Aline : Avec qui tu lis en français ?

Roberts : ... papa

Aline : Et avec qui ?

Roberts : Et avec maman.

Aline : Ah. Et avec qui tu écris en français ?

Roberts : Avec maman.

Cette pratique en Lettonie déplaît à Roberts sans doute parce qu'elle se joue dans une sorte de formation linguistique intensive à la maison, contrôlée par sa mère. Ce rapport de formation au français est confirmé quand Roberts déclare qu'il est mieux de parler le français car 'quand tu parles, tu, tu peux mieux parler cette langue, tu entraînes ta langue', ce que sa mère valide : 'C'est vrai, oui'. Ce rapport est renforcé, sans doute, par l'image du français réputé 'difficile pour les Lettons'. Souvent, Roberts aborde ce sujet en reprenant des exemples ou des voix de personnes issues des cercles amical ou scolaire lettons, ce qui entre parfaitement en résonance avec la situation d'entraînement qu'il vit au quotidien avec le français. Ajoutons que le français peut par ailleurs sembler être utile à Roberts car en l'écoutant 'tu peux savoir beaucoup plus de choses sur la France, sur d'autres pays'.

La représentation du français que présente Anna se construit sur la mise en valeur de pratiques langagières dans plusieurs cercles. Dans le cercle familial, avec son père, occasionnellement avec sa mère, mais aussi avec des cousins ou grands-parents en France. Elle parle également de cercles d'amis, un cercle de trois enfants, tous bilingues franco-lettons comme elle, et un cercle d'adultes. On peut remarquer qu'elle s'approprie dans le discours une partie des membres du cercle amical de ses parents pour en faire son cercle propre. Dans ses relations avec les francophones, Anna valorise la fonction socialisante du français dans un rapport direct aux personnes plutôt qu'au groupe sociolinguistique, ce qu'elle fait plutôt avec les Lettons.

Dans la plupart des situations qu'elle présente, Anna se montre dans un rapport actif aux personnes et à la langue française. Elle évoque le plus souvent des situations vécues dans le cercle familial proche, dans la relation affective avec son père, lorsqu'elle regarde des films, lit ou chante avec lui. Le français peut avoir

une fonction récréative, lorsqu'elle choisit les supports audiovisuels ou les livres qu'elle va regarder ou lire seule. Mais Anna est dans un autre rapport au français lorsque, parfois, elle lit à haute voix, s'enregistre, enregistre les autres. Elle déclare aimer 'écouter. Comment les autres parlent en français, comment moi je parle en français, quand on enregistre'. Nous comprenons ici qu'Anna utilise un moyen de concrétiser son travail personnel d'appropriation du français. Dans le même temps, elle sous-entend un rapport esthétique à la langue qui se confirme lorsqu'elle déclare aimer chanter dans cette langue parce que certaines chansons 'sont bien à entendre'.

En parlant du français, Anna est consciente du statut mineur de cette langue en Lettonie. Cependant, elle la valorise en s'appuyant sur ses discussions avec ses parents et sur son vécu dans ses relations amicales et insiste sur sa fonction de langue de socialisation mondiale mais aussi de socialisation intime, d'expression personnelle avec ses amis francophones.

REPRÉSENTATIONS DU BILINGUISME : L'ACQUISITION/ APPRENTISSAGES DES LANGUES EN QUESTION

Lorsqu'il est question du bilinguisme, les deux enfants présentent leur propre situation, le bilinguisme franco-letton, comme un phénomène valorisant par rapport aux autres enfants. Leur bilinguisme est marqué aussi par une tendance à présenter le letton comme leur langue personnelle et le français comme langue de l'étranger, ce que l'on peut constater ici quand Anna reprend la voix de sa mère :

Jean : A ton avis, est-ce que c'est spécial de parler deux langues ?

Anna : Oui. [...] Parce que quand tu parles deux langues, c'est plus facile. Parce que quand tu es ici, tu parles ta langue que tu connais et quand tu es dans le monde et tout ça, quand tu vas dans un pays, tu peux peut-être utiliser l'autre langue. Comme par exemple, au Canada, en France.

Roberts répond à cette même question quasiment de la même façon.

Le bilinguisme est généralement considéré positivement par les deux enfants parce qu'il est utile. Il favorise la socialisation mondiale. Roberts pense que c'est aussi un bon moyen de développer ses connaissances, voire l'intelligence. Anna considère qu'au-delà du français, le bilinguisme permet de se ménager un espace de socialisation intime. Cela dit, malgré les apparences, les deux enfants n'ont pas la même attitude face à leur bilinguisme ou au bilinguisme. Anna le valorise en évoquant plusieurs personnes bilingues dès le début et tout le long de son entretien mais aussi en déclarant clairement que 'c'est bien de parler deux langues'. Roberts évoque assez rarement quelques personnes bilingues. En outre, il ne semble pas apprécier complètement d'être bilingue. Quand sa mère lui demande si cela lui plaît de parler deux langues, il répond avec hésitation : 'Heu. Je vais pas répondre à cette question. C'est les deux'. Peut-être est-ce dû au rapport scolaire qu'il a au français ?

Cette hypothèse nous amène à constater que les discours d'Anna et Roberts sont traversés par un thème absent du questionnaire d'entretien mais qui est important pour eux : l'acquisition/apprentissage des langues influencée par autrui, notamment par les parents. Pour Roberts, la langue est avant tout un acquis héréditaire, transmis par l'union de ses parents. Il n'apprécie donc pas d'apprendre le français sous le contrôle de sa mère : cela entre en contradiction avec la représentation qu'il a. Anna, elle, conçoit différemment l'acquisition/apprentissage des langues et elle insiste sur ce point au terme de son entretien quand elle a l'occasion d'évoquer un sujet de son choix : 'Une chose qui est importante. Que par exemple, si toi tu n'avais pas été ici et que si tu n'avais pas parlé français, moi, je pourrais pas parler français'. Pour elle, la langue, et par extension le bilinguisme, se développe dans la relation avec autrui, en échangeant avec celui-ci ou du moins en l'écoutant.

CONCLUSION : LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ENTRE BILINGUISME 'DONNÉ' ET 'CONSTRUIT'

Il nous semble que se dessinent ici des représentations qui pourraient constituer les deux pôles d'un continuum de la construction identitaire des enfants bilingues qui tiendrait compte de leurs relations avec leurs environnements sociolinguistiques, ce qui pourrait être utile aux réflexions sur l'éducation plurilingue dans les sociétés et leurs systèmes scolaires. Ce continuum pourrait être délimité d'une part par le 'bilinguisme construit' et d'autre part par le 'bilinguisme donné'.

Roberts laisse voir les caractéristiques du 'bilinguisme donné'. La langue est considérée comme une essence qui marque l'individu. Par la langue qu'il porte, l'individu est semblable à autrui dans un groupe linguistique. Dans le cas de Roberts, le letton est la langue de la cohésion nationale dans une conception ethnique de l'Etat-nation, et les deux langues qui font son bilinguisme lui ont été transmises dès sa naissance, voire avant celle-ci, par ses parents. Différentes voix venues des cercles familiaux et d'autres plus larges ont fortement influencé la représentation que Roberts a des langues et du bilinguisme. Nous remarquons ici que l'aspect subjectif de la construction identitaire semble complètement minorée, la subjectivité semble se fondre complètement dans l'altérité qui prime. Le 'bilinguisme donné' favoriserait le processus d'identification par rapport à celui d'individuation dans le travail de construction identitaire.

Anna témoigne d'un rapport plus actif aux langues et à leurs usages grâce aux rôles qu'elles jouent dans des relations interpersonnelles qu'elle assume pleinement. Dans ce cas, l'aspect subjectif de la construction identitaire semble être primordial pour pouvoir appréhender les situations vécues ou observées par l'individu, voire les voix issues des cercles sociolinguistiques où elle évolue. Le 'bilinguisme construit' donnerait la priorité au processus d'individuation dans la construction identitaire mais ce processus accompagnerait celui d'identification, en faisant référence à des situations vécues, à des personnes rencontrées.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003) L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Benveniste, E. (1974) *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Bialystok, E. (2003) *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Champonnois, S. et De Labriolle, F. (2003) *Dictionnaire historique de la Lettonie*. Crozon : Editions Armeline.
- Elmiger, D. (2000) Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32 : 55-76.
- Hymes, D.H. (1974) *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Kaufmann, J.-C. (2010) *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel/Hachette Littératures.
- Kibermane, K. un Kļava, G. (2016a) Valodas Latvijā : valsts valoda, valodu prasme, valodas izglītība. In L. Lauze un G. Kļava (eds.) *Valodas situācija Latvijā: 2010/2015. Socioligvinstisks pētījums* (pp. 35-93). Rīga: LVA.
- Kibermane, K. un Kļava, G. (2016b) Valsts valodas lietojums sociolingvistikajās jomās. In L. Lauze un G. Kļava (eds.) *Valodas situācija Latvijā: 2010/2015. Socioligvinstisks pētījums* (pp. 93-122). Rīga: LVA.
- Marc, E. (2005) *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Myers-Scotton, C. (2006) *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Plasseraud, Y. (1996) *Les Etats baltes*. Paris : Montchrestien.

REPRESENTATIONS OF THE FIRST LANGUAGES AND IDENTITIES UNDER CONSTRUCTION: TWO FRANCO-LATVIAN CHILDREN BETWEEN 'GIVEN BILINGUALISM' AND 'CONSTRUCTED BILINGUALISM'

Abstract. How do children from Franco-Latvian families live and understand their relations with the languages that make their initial bilingualism in Latvia? How do these relationships take place and for what consequences on the construction of children's identities? This paper presents the launch of a research on these issues which is based on the theory of the central core of social representations and developed in the analysis of interviews conducted by their parents with two 8-year-old children attending a Latvian school in Riga. Specifically, the article shows how the representations that these children have of their languages and bilingualism are revealed in the interaction with parents but also in reference to other voices from their respective environments. Taking into account the characteristics of the representations, the article finally proposes hypothesis on the construction of the identities of these children between 'given bilingualism' and 'constructed bilingualism'.

Key words: Franco-Latvian children, identity construction, social representations, given bilingualism, constructed bilingualism

Jonathan Durandin (Dr. en sciences du langage) effectue des recherches à l'Université de Daugavpils, notamment sur les représentations des langues en Lettonie. Il s'intéresse également au développement de la créativité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans la société lettone.
Email : jonathan.durandin@bluemail.ch