

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/354928730>

LE CHOIX DES LANGUES POUR L'EXPRESSION DES EMOTIONS CHEZ LES PERSONNES BILINGUES Implications psychologiques dans le FLE/S

Thesis · September 2021

DOI: 10.13140/RG.2.2.31837.33765

CITATIONS

0

READS

3,358

1 author:



[Elisa Barbier](#)

University of Luxembourg

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

2020-2021

Master 2 Didactique des Langues

Parcours DILALIC

LE CHOIX DES LANGUES POUR L'EXPRESSION DES EMOTIONS CHEZ LES PERSONNES BILINGUES

Implications psychologiques dans le FLE/S

ELISA BARBIER

Sous la direction de Christina Alexopoulos de Girard

Document confidentiel

AVERTISSEMENT

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Engagement à signer et à joindre à tous les rapports, dossiers, mémoires ou thèse

Je, soussigné·e Elisa BARBIER

déclare être pleinement conscient·e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire cette thèse / rapport / mémoire.

signé par l'étudiant·e le 27 / 08 / 2021

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'E' and 'B' intertwined.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement madame Alexopoulos de Girard pour sa gentillesse et ses remarques justes et sensées, qui m'ont beaucoup aidée, et qui m'a permis de travailler sur un sujet qui me tient à cœur. Je remercie aussi l'équipe du Master FLE de l'Université d'Angers pour nos échanges enrichissants lors de ma formation, ainsi que mes camarades FLE.

Je remercie aussi les personnes que j'ai interrogées qui m'ont grandement aidée et sans qui je n'aurais pas pu compléter ce mémoire.

Merci à Axel et Lucie pour leurs relectures de ce mémoire, ainsi qu'à mes parents pour leur soutien inconditionnel.

Merci à mes ami.e.s qui m'ont eux aussi soutenue et supportée, malgré mes sautes d'humeur.

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT	3
ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT	4
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	13
1. DEFINITIONS.	13
2. LA DISTANCE EMOTIONNELLE D'UNE L2 : UNE EXPERIENCE UNIVERSELLE ?.....	24
3. LES IMPLICATIONS POUR LE FLS.	35
DEUXIEME PARTIE : EXPOSE METHODOLOGIQUE	41
1. LA METHODE CENTREE AUTOUR DE DEUX CONCEPTS.....	41
2. LE CHOIX DU QUESTIONNAIRE.	43
3. L'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE.	45
4. RECUEIL DES DONNEES.	46
5. PRESENTATION DES PARTICIPANTS.	47
5. LES OUTILS D'ANALYSE.	50
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES	51
1. ANALYSE CROISEE DES PARTICIPANTS SELON LES QUATRE FACTEURS GENERAUX.....	53
2. ANALYSE INDIVIDUELLE.	62
3. LES CONCLUSIONS DE L'ENQUETE DE TERRAIN.	67
4. LES LIMITES DE NOTRE ETUDE.	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE	73
SITOGRAPHIE	81
ANNEXES.....	83
TABLE DES MATIERES	105
ABSTRACT	107
RESUME	108

« *But, if first languages are reservoirs of emotion,
second languages can be rivers undammed,
freeing their speakers to ride different currents.* »

– Lauren Collins

INTRODUCTION

« *My mother is an alcoholic* » – c’est avec cette phrase que le personnage principal Nora Machwitz de la série allemande *DRUCK*, révèle ce qui la perturbe depuis des semaines et ce qui est la cause de disputes avec ses proches. La scène se passe dans un cours d’anglais, où le média étudié est le livre *Beautiful Boy* de David Sheff, qui traite du sujet de l’addiction, de l’amour inconditionnel, du traumatisme. L’enseignante met un point d’honneur à ce que les apprenants donnent leurs avis en anglais, s’ensuit une discussion sur ce que devraient faire les personnages du livre, Nora estime que les élèves ne peuvent pas dire ce qu’il faut faire ou ne pas faire dans cette situation, s’ils ne l’ont jamais vécu. C’est à ce moment que son amie, avec qui elle est en froid, lui demande méchamment si elle a été dans cette situation. Nora s’ouvre alors sur son vécu, et son traumatisme. En s’identifiant au personnage du livre qui aide la personne addictive, elle parvient à exprimer en langue étrangère un fait très personnel sur sa vie, qui, jusqu’alors n’avait pas été conscientisé dans aucune langue. Elle décrit alors ce qu’elle fait pour sa mère, notamment lui acheter de l’alcool pour arrêter les pleurs de sa mère, pendant que ses camarades l’écoutent attentivement. Nora a une attitude assez distante, puis elle finit par aller aux toilettes à la fin de son monologue. Elle n’a pas l’air d’être prise de honte, de pleurs, c’est comme si ses mots faisaient référence à une autre réalité grâce à l’utilisation de la L2. Après avoir visionné cet extrait, et avoir lu les différentes réactions à cette séquence, j’ai commencé à réfléchir sur le lien entre expression des émotions et la langue dans laquelle on les exprime, à la facilité d’utilisation d’une L2 car les mots dans une autre langue mettent une distance avec le vécu, et je me suis rappelé mon expérience avec cette question : le fait de recourir à une langue seconde pour parler de choses dures, éprouvantes, émotionnellement lourdes voire traumatisantes. En tant que locutrice du français (L1) et de l’anglais (L2), j’éprouve plus de facilités à parler de mon vécu et de ce qui fait que je suis ce que je suis en anglais, le français étant trop réel, ancrant mon passé dans une réalité que j’aimerais oublier. Grâce à l’anglais, je trouvais un moyen de m’auto-analyser, je mettais des

mots sur mon vécu, sur ce que j'ai pu ressentir, sur la validité de mes émotions. Le vocabulaire psychologique sur mon vécu, je ne le connais qu'en anglais et en parler en français nécessiterait que je fasse des recherches au lieu de traduire approximativement, et faire des recherches remueraient des souvenirs malheureusement inoubliables. Je ne saurais en parler en français sans me mettre à pleurer.

À l'école, j'adorais m'immiscer dans mes écrits, mais l'avantage c'est qu'en anglais je n'avais pas à ressentir les émotions que je décrivais, je les couchais sur le papier avec un détachement qui m'était propre, ou du moins c'est ce que je croyais.

De nombreuses personnes bilingues expriment ressentir et exprimer leurs émotions différemment selon la langue choisie, la croyance dominante est celle que la première langue serait plus attachée aux émotions tandis que la deuxième, et celles qui suivent, poseraient une certaine distance entre la perception des émotions et l'expression de celles-ci. Cette distance en L2 existe-t-elle réellement ? Est-ce plus facile de parler de ses émotions dans une langue seconde ou étrangère grâce à cette distanciation ? Est-ce bénéfique pour les personnes bilingues de parler de leurs émotions en L2 ou est-ce un signe de refoulement ? Comment les différentes émotions exprimées s'inscrivent-elles dans une réalité émotionnelle ?

Ce sujet a connu un certain intérêt depuis les premières observations de Marcos (1976), mais aussi grâce aux observations de ce phénomène dans la psychanalyse. Plus récemment, Dewaele et Pavlenko (2001-2003) ont mis au point un questionnaire afin d'interroger des personnes bilingues sur ce phénomène de distanciation, et ont trouvé des résultats contradictoires, qu'ils ont essayé d'expliquer à travers des facteurs déterminants : l'âge d'acquisition, le contexte d'acquisition, la dominance d'une langue et la compétence d'une langue.

Nourrie par ces questionnements et ce que nous retenons de nos lectures, nous allons organiser notre mémoire pour répondre à la problématique suivante : **dans quelle mesure l'utilisation d'une langue seconde permet-elle de parler de ses émotions chez une personne bilingue ?** Grâce à cette dernière, nous explorerons ainsi les facteurs qui poussent au choix d'une langue pour l'expression des émotions, mais nous interrogerons aussi la distance

émotionnelle perçue, et exprimée d'une langue seconde, tout en reconnaissant certains cas particuliers.

Notre étude se déroulera en trois parties : dans un premier temps une partie théorique qui reviendra sur la littérature sur le sujet, nous définirons les termes de notre sujet qui peuvent porter à confusion, ensuite nous reviendrons sur les différents cas où la L2 est synonyme de distanciation en se focalisant sur les biographies et autobiographies, notamment issues de la psychanalyse. Nous explorerons les effets de cette distance émotionnelle sur l'individu, si elle lui permet de refouler certains souvenirs, ou au contraire, si elle lui est bénéfique. Dans une seconde partie, nous discuterons des cas où la L2 est ressentie comme étant plus émotionnelle, ou du moins elle est plus appropriée pour exprimer ses émotions à cause de raisons historiques, politiques, sociologiques ou culturelles. Nous mentionnerons ensuite les phénomènes d'attrition et d'alternance codique, ces deux concepts étant présents chez de nombreux bilingues et offrant des réponses à notre étude. Enfin, nous présenterons l'intérêt de cette question dans le cadre du Français Langue Seconde (dorénavant FLS), et analyserons la place des émotions dans la pédagogie actuelle et donneront certaines recommandations didactiques pour que les émotions soient plus facilement apprises et exprimées.

Notre deuxième partie sera un exposé méthodologique, dans lequel nous reviendrons sur les méthodes utilisées pour notre terrain de recherche, le recueil de données, mais aussi la présentation de nos participants.

Pour finir, notre troisième partie portera sur l'analyse des témoignages de nos participants selon deux méthodes : l'analyse croisée qui cherchera des similitudes entre nos participants grâce à la formulation d'hypothèses que nous tâcherons de vérifier ou infirmer, puis une analyse individuelle, qui explorera les raisons de chacun pour le choix de la langue pour exprimer ses émotions. Nous présenterons aussi les limites de notre étude, afin de nuancer notre propos.

Nous finirons par conclure ce travail en revenant sur les différents points abordés et en tentant d'apporter une réponse à notre problématique, nous offrirons aussi des perspectives d'ouverture sur le sujet, que nous n'avons pas pu mentionner.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

1. DEFINITIONS.

Avant de développer les constats de la recherche sur ce sujet, il est important de définir les termes du sujet et les concepts que nous allons rencontrer. Puisque ce sujet est complexe et aux confins de plusieurs disciplines, nous nous focaliserons sur les définitions psycholinguistiques et celles issues de la linguistique appliquée qui seront adoptées à travers ce mémoire.

1.1 La typologie des langues.

Dans un premier temps, nous commencerons par expliquer ce que nous entendons par les termes L1, L2, langue première ou seconde et nous tâcherons de nous éloigner des idées fausses qui, malheureusement, sont omniprésentes dans l'inconscient collectif, comme l'idée de langue maternelle (Dabène, 1994). Puisque notre étude porte sur le multilinguisme, il est important de distinguer les différentes langues prises en considération.

1.1.1 La naissance d'une langue première.

La langue première (L1), ou ce qu'on appelle plus communément la langue maternelle ou natale, est la première langue, ou les premières langues, que nous apprenons dès notre naissance, ou plutôt au moment du développement de la capacité de langage (Martinez, 2017). Il peut être contradictoire de parler de plusieurs langues comme étant des langues premières, mais comme nous le verrons quand nous définirons le bilinguisme, des personnes acquièrent deux langues simultanément pendant leur petite enfance. La ou les L1 restera la L1 tout au long de la vie, même si le locuteur ne la parle plus aujourd'hui, ou en cas d'attrition¹.

¹ Nous reviendrons sur le concept d'attrition dans la seconde partie.

1.1.2 Langue seconde ou étrangère ?

Par langue seconde, ou L2, nous entendons toutes les langues apprises après la L1, en général après l'âge de trois ans.

Cependant, comme l'explique Martinez (2017), le terme de langue seconde peut désigner un statut particulier de la langue, notamment dans un contexte post-colonial. C'est le cas au Canada par exemple, où le français est reconnu comme langue officielle à côté de l'anglais, le français qui y est enseigné à des anglophones sera appelé français langue seconde.

Ainsi, le contexte d'acquisition définit si l'on parle de langue seconde ou étrangère. Pavlenko (2012) désigne comme *L2 context* (ou contexte naturaliste) l'environnement dans lequel la langue est parlée², et de contexte étranger la salle de classe de langue étrangère, même s'il est possible d'apprendre une langue étrangère en dehors de la salle de classe, sans pour autant être dans un contexte naturel.

Dans le cadre de cette étude, nous distinguerons cependant par ordre chronologique les langues apprises après la L1, la L2 sera donc la deuxième langue apprise, la L3, la troisième etc. Cette méthode est répandue dans le domaine de la linguistique appliquée, et dans la recherche en didactique des langues en France, pourtant elle offre de nombreux inconvénients (Dewaele, 2010) : il est possible d'avoir plus d'une L1, dans ce cas, comment les différencie-t-on ? De plus, l'apprentissage d'une langue peut se faire de manière intermittente (Hammarberg, 2009 in Dewaele, 2010), comment placer dans le temps une langue à laquelle nous avons été exposé, mais que nous avons apprise que plus tard ?

Néanmoins, nous utiliserons la méthode chronologique dans notre enquête de terrain, pour des raisons pratiques.

Puisque les chercheurs ont du mal à se mettre d'accord sur l'ordre d'acquisition des langues et à les catégoriser, nous sommes amenée à questionner comment nous apprenons une langue seconde.

² « Environment in which the language is spoken »

1.1.3 La théorie de Krashen en ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde.

Krashen (1982) a mis au point une théorie constituée de plusieurs hypothèses dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, qui a changé la façon dont nous la percevons. Nous résumerons celles qui nous intéressent particulièrement dans ce travail.

1.1.3.1 La distinction entre acquisition et apprentissage.

Il existe deux façons de développer ses compétences linguistiques. La première est la méthode d'acquisition, décrite par Krashen comme étant l'acquisition d'une langue de manière subconsciente, comparable au développement de la première langue. Nous n'avons pas choisi d'acquérir une langue, mais nous le faisons pour des raisons communicatives. La compétence acquise est aussi un procédé subconscient, c'est pour ça qu'il est difficile d'expliquer des règles grammaticales qui nous semblent naturelles - du moins avant qu'elles nous soient enseignées. Krashen parle aussi d'apprentissage implicite ou informel.

La deuxième méthode est celle de l'apprentissage d'une langue, il décrit donc la connaissance consciente d'une langue seconde, nous sommes capables d'expliquer des règles de grammaire ou phonétiques. C'est aussi ce qu'on appelle l'apprentissage explicite.

Pour Krashen, nous sommes capables d'acquisition à tout âge, même en étant adulte.

1.1.3.2 L'hypothèse de l'input.

D'abord, cette hypothèse n'est en lien qu'avec l'acquisition. Cette hypothèse vient contredire la vision traditionnelle de l'acquisition des langues : nous apprenons les structures, puis nous nous exerçons en les communiquant. Pour Krashen, il se passe l'opposé, nous cherchons d'abord à comprendre la langue pour acquérir la structure de celle-ci. La langue que nous cherchons à comprendre est au-delà de nos compétences actuelles, mais nous pouvons la comprendre grâce au contexte de l'énoncé, c'est donc ainsi que la structure est acquise. Cette théorie est utile dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde car les apprenants font sens de ce qu'on leur dit, en étant aidé par le contexte ou par la façon dont l'interlocuteur s'adapte à leur compétence dans cette langue.

1.1.3.3 L'hypothèse du filtre affectif.

Pour qu'il y ait acquisition d'une langue, il faut donc un input compréhensible qui dépasse la compétence actuelle de l'apprenant, et un filtre affectif « faible », pour que l'input puisse entrer. Le filtre affectif est composé de trois différentes variables : la motivation, la confiance en soi, et l'anxiété. Lorsqu'une personne est motivée, qu'elle a confiance en ses capacités et qu'elle ressent peu d'anxiété, elle aura tendance à mieux acquérir une langue, elle aura donc un filtre affectif faible. Au contraire, si l'un de ces facteurs n'est pas réuni, l'acquisition de la langue sera plus compliquée. Le filtre affectif agit donc comme un blocage, empêchant l'acquisition d'une langue.

Pour Krashen, ces hypothèses sont les seules variables qui affectent l'acquisition d'une langue seconde, et non l'âge ou la durée de résidence dans un pays où un apprenant aurait été exposé à une langue.

Malgré son aspect dominant dans le domaine de l'acquisition des langues, cette théorie a été critiquée plusieurs fois. Nous mettrons alors en parallèle la théorie de Paradis (1994, in Köpke, 2004) qui explique que la L1 est sujette à la mémoire procédurale ou implicite, tandis que les L2 sont formées par la mémoire déclarative ou explicite, les deux systèmes étant distincts mais complémentaires.

1.2. Entre bilinguisme et multilinguisme ?

1.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Comme le rappelle Pavlenko (2005), le bilinguisme n'a pas été autant étudié que le monolinguisme car le nombre de facteurs de bilinguisme à prendre en compte peut faire peur (genre, classe sociale, biographie linguistique, âge et contexte d'acquisitions etc.). De ce fait, il y a une multitude de définitions, et les travaux sur le sujet peuvent s'avérer contradictoires s'ils n'explicitent pas les méthodes choisies.

De plus, le bilinguisme a longtemps été considéré comme l'exception à la règle, le monolinguisme étant une forme d'unité entre les peuples, il participait à la cohésion d'une

société donnée, ou permettait d’effacer l’identité de communautés opprimées dans le cadre de la colonisation. Le mythe de la tour de Babel nous montre bien que le monolinguisme est un outil de coopération, et que la punition - la création de plusieurs langues - est un obstacle à la coopération entre les peuples. (Romaine, 2017)

Aujourd’hui, nous avons conscience que le bilinguisme est la norme, que ce soit par immigration, par apprentissage d’une langue étrangère dans de nombreux pays, ou par la domination de certaines langues, expliquée par la colonisation, et notamment de l’anglais en tant que *lingua franca*. Quand un pays reconnaît plusieurs langues officielles - comme c’est le cas de l’Inde ou de l’Afrique du Sud -, cela renforce la diversité linguistique et culturelle car les communautés peuvent s’exprimer dans leurs langues de prédilection. Lewis (1978, in Liddicoat, 1991) explique que « le bilinguisme a été et est plus près de la situation normale que la plupart des gens osent le croire³ ».

Il existe différents types de bilinguismes, nous aborderons ceux qui nous intéressent principalement dans notre étude. Dans un premier temps, nous pouvons faire une distinction entre bilinguisme sociétal (*societal bilingualism*) et le bilinguisme individuel (*individual bilingualism*), le premier étant issu de la sociologie et mettant l’accent sur le fonctionnement des langues au sein d’une communauté tandis que le second se focalise sur le répertoire linguistique du locuteur et de ses compétences. (Baetens Beardsmore, 1986). Les deux formes de bilinguisme ne sont pas dissociées puisque le bilinguisme sociétal peut expliquer pourquoi un individu parle ces langues. Cependant, notre étude se focalisera sur le bilinguisme individuel. Mais donc qu’est-ce que c’est une personne bilingue ?

Selon Grosjean (1998), une personne bilingue n’est pas deux personnes monolingues avec des niveaux de compétences équivalents dans chaque langue connue. Puisque les personnes bilingues apprennent des langues pour différents besoins, qu’ils les utilisent dans différents contextes et avec des personnes différentes, il est rare que les personnes bilingues aient le même niveau de compétence dans chacune de leurs langues, c’est ce que Grosjean appelle le *Complementary Principle* (1998). Le fait de considérer une personne bilingue

³ “Bilingualism has been and is nearer to the normal situation than most people are willing to believe” (traduction libre)

comme étant compétente à niveaux égaux dans toutes ses langues est problématique pour les personnes bilingues, car on les évalue selon les critères monolingues, elles ont souvent peu confiance en leurs capacités dans telle ou telle langue, ou on croit qu'elles utilisent les langues séparément alors que c'est souvent simultané. Par conséquent, la définition d'une personne bilingue dans ce mémoire sera celle de Grosjean (1998) : « bilinguals will be defined as people who use two (or more) languages in their everyday lives. ».

1.2.2. Les différents types de personnes bilingues.

Nous avons précédemment expliqué que, par leur diversité, les personnes bilingues sont un public compliqué à étudier. Pourtant, il existe des concepts qui rapprochent certains types de bilingues selon des similitudes, notamment l'âge d'acquisition. Ces concepts se différencient les uns des autres car le fonctionnement interne de l'individu bilingue peut varier. Nous allons aborder les concepts pertinents selon notre étude.

1.2.2.1. Les bilingues simultanés ou successifs.

Cette catégorie de bilingues est l'image qu'on associe généralement à des personnes bilingues : le fait d'avoir appris dans l'enfance deux langues (ou plus) en même temps, par exemple en ayant deux parents parlant deux langues différentes. Cependant, l'âge est un facteur déterminant quand il s'agit de distinguer les bilingues, il faut donc préciser. Selon McLaughlin (1984, in Liddicoat, 1991), l'âge limite est de 3 ans : avant, il n'y a aucune langue première définie, mais après cet âge, l'enfant développe des structures de première langue. Cela veut dire qu'avant l'âge de trois ans, un enfant peut apprendre une langue à un âge puis une autre plus tard, il sera quand même considéré comme un bilingue simultané. Au-delà de cet âge, il sera considéré comme un bilingue successif, ou consécutif.

1.2.2.2. Les bilingues précoces ou tardifs.

En complément de cette distinction entre bilingues simultanés ou successifs, la littérature mentionne souvent le bilinguisme précoce ou tardif (*early or late bilingualism*). Nous parlons

de bilinguisme précoce lorsque l'individu acquiert plus d'une langue avant l'adolescence - Pavlenko (2005) parle de *childhood bilinguals* - et de bilinguisme tardif lorsqu'il y a présence d'une première langue avant l'âge de 11 ans et que d'autres langues s'ajoutent après cet âge. On parle aussi de bilingues post-puberté. Par cette définition, on retrouve donc l'existence de bilingues à la fois simultanés et précoces, successifs et précoces ou successifs et tardifs (Baetens Beardsmore, 1986). En effet, si une personne a acquis sa L1 à l'âge de 2 ans puis une L2 à l'âge de 7 ans, il sera considéré comme un bilingue successif précoce. Si cette personne a acquis deux langues avant l'âge de 3 ans, il sera un bilingue simultané précoce et, à l'inverse, s'il possède une L1 avant l'âge de 3 ans, puis qu'il acquiert sa L2 à 12 ans, il sera considéré comme bilingue successif tardif.

Le point de distinction entre précoce et tardif semble donc être l'âge de 11 ans, ou la puberté, mais il arrive que l'on retrouve une définition plus réductrice dans laquelle les bilingues précoces seraient des enfants et les bilingues tardifs des adultes. Cependant, la question de l'âge d'acquisition d'une langue pose de nombreux problèmes.

1.2.2.2.1. Retour sur l'âge critique pour l'acquisition d'une langue.

L'âge de rupture reste controversé, ou flou, Lenneberg (1967, in Singleton, 2003) a d'abord parlé de *Critical Period*, son hypothèse propose qu'il y a une période où l'acquisition d'une langue est facilitée par la malléabilité du cerveau, et ce serait entre la petite enfance et la puberté. Passée cette période, il serait plus difficile d'apprendre une langue, ou il faudrait mobiliser d'autres moyens cognitifs. Cette théorie a été beaucoup critiquée, notamment pour l'acquisition d'une langue seconde. Scovel (1988, in Singleton, 2003) estime que si une L2 est apprise après l'âge de 12 ans, au niveau phonétique, le locuteur ne pourra jamais prétendre être natif. Cette théorie a été réfutée par de nombreuses études dans lesquelles des bilingues tardifs ont pu atteindre des niveaux de compétence très élevés (voir Singleton, 2003).

De plus, comme nous l'avons déjà expliqué, il est problématique de comparer les compétences de personnes monolingues avec celles des personnes bilingues, car ils utilisent leurs langues dans différents contextes, selon leurs interlocuteurs etc. (Grosjean, 2012). Ce qui est pertinent est de comparer les compétences entre bilingues précoces et les bilingues

tardifs, et déterminer s'il existe une réelle différence en termes de compétences ou de maîtrise de la langue.

Selon Köpke (2004), il n'existe pas d'âge fatidique à partir duquel il serait impossible d'apprendre une autre langue.

1.2.2.3. Les bilingues équilibrés ou dominants.

Nous pensons souvent à tort qu'une personne bilingue ou multilingue maîtrise ses langues de façon égale, et proche du monolingue natif. Cependant, un bilingue équilibré ne signifie pas pouvoir être confondu avec un monolingue, mais avoir acquis des compétences à niveaux égaux dans deux langues. Liddicoat (1991) explique : « This would mean that someone whose performance was imperfect in both languages would still be a balanced bilingual if his/her skills in each language were about the same ». Pour résumer, si une personne développe les mêmes compétences et atteint des niveaux égaux dans deux langues, même si ces compétences sont imparfaites, on considérera la personne comme étant une bilingue équilibrée. S'il n'y a pas d'équivalence de niveaux entre les langues, nous parlerons de dominance d'une langue.

Les bilingues dominants sont définis par l'utilisation fréquente d'une langue avec, en général, un haut niveau de compétence. Cependant, comme l'explique Pavlenko (2005), la distinction entre les deux peut être floue. Une langue peut être dominante dans certains aspects de la vie quotidienne comme le travail, tandis qu'une autre sera dominante dans un autre. Le niveau de compétence aussi n'est pas un indicateur garanti de dominance, il se peut que la personne ait des niveaux similaires dans plusieurs langues, mais la fréquence d'utilisation d'une langue indique sa dominance.

1.3. La danse des émotions quand on est multilingue.

Le troisième aspect de cette problématique qui a besoin d'être défini est celui des émotions. Nous adopterons une vision psycholinguistique de cette notion puisque le sujet porte sur notre intérieur, sur nos ressentis conscients ou inconscients et comment ils sont

exprimés à travers le langage. Selon Wilce (2009, in Majid, 2012), « nearly every dimension of every language at least potentially encodes language », les émotions sont présentes partout dans une langue, que ce soit dans le vocabulaire, la phonologie, la grammaire, la syntaxe etc. Mais qu'est-ce qui compose une émotion ? Et puisque « les émotions sont au centre du mental humain et de la vie sociale » (Oatley and Johnson-Laird 1998, in Dewaele, 2002)⁴, dans quelle mesure les émotions sont-elles perçues et exprimées ? Qu'est-ce qui fait qu'on peut les reconnaître chez soi ou chez un interlocuteur ? Sont-elles strictement biologiques ou sont-elles influencées par des facteurs sociaux, comme la culture ?

Dans les différents domaines de la recherche psychologique, malgré la complexité de la question, le consensus est qu'une émotion a lieu à la fois au niveau psychologique, biologique, et qu'elle est liée à des systèmes sociaux. (Averill, 1982 in Lorette, 2015)

1.3.1 Le paradoxe de l'émotion.

Pour Barrett (2006), il existe un paradoxe de l'émotion : « People believe that they know an emotion when they see it, and as a consequence assume that emotions are discrete events that can be recognized with some degree of accuracy, but scientists have yet to produce a set of clear and consistent criteria for indicating when an emotion is present and when it is not [...] », en d'autres termes, on pense à tort qu'on peut facilement reconnaître une émotion grâce à ses manifestations physiques par exemple, pourtant il n'y a aucun moyen d'assurer que l'émotion perçue de l'extérieur est bien réelle. Barrett avance donc la théorie de l'émotion en tant qu'acte conceptuel, pour résoudre ce paradoxe. Selon la théorie conceptuelle de l'émotion⁵, nous sommes capables de catégoriser une émotion grâce à notre connaissance du concept et c'est seulement à ce moment que l'émotion prend son sens. Par exemple, en fonction de ce que nous observons chez autrui, nous pouvons prêter des intentions à la personne et la catégoriser comme exprimant une certaine émotion selon des facteurs externes (le genre, la culture) ou nos propres conceptions ou expériences de cette émotion. Notre connaissance conceptuelle de l'émotion influence donc la manière dont on la

⁴ "emotions are at the center of human mental and social life" (traduction libre)

⁵ The Conceptual Act Theory

perçoit. Nous reprendrons la définition de Sander et Scherer (2014), pour qui le terme « émotion » désigne « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme ». Selon eux, les composantes sont « le sentiment subjectif, les changements psychophysiologiques, l'expression motrice, les tendances à l'action ainsi que l'évaluation cognitive. » Ces deux visions de l'émotion sont complémentaires dans le cas des personnes bilingues car si l'émotion dépend de composantes à la fois physiologiques et psychologiques, le concept d'émotion devrait être universel. Pourtant, *The Conceptual Act Theory* permet d'expliquer les malentendus qui peuvent survenir quant à l'expression de ces émotions.

Comme l'explique Fussell (2002, in Dewaele, 2010), l'expression des émotions est omniprésente dans la vie quotidienne, il faut donc pouvoir bien les exprimer et les comprendre : « The interpersonal communication of emotional states is fundamental to both everyday and clinical interaction. One's own and others' affective experiences are frequent topics of everyday conversations, and how well these emotions are expressed and understood is important to interpersonal relationships and individual well-being. »

1.3.2. Le lien entre bilinguisme et émotions.

Au-delà de la question de recherche de ce travail, qui cherche à prouver qu'une personne multilingue ressent les émotions différemment selon la langue dans laquelle elle exprime cette émotion, nous avons établi que la langue fait appel à des concepts créés par des facteurs sociaux et psychologiques. De ce fait, si nous considérons l'émotion *joie* en français et son équivalent *joy* en anglais, nos représentations conceptuelles seront différentes, même si en apparence il s'agit d'une traduction. C'est notamment ce qu'explique Wierzbicka (2004), qui prend des exemples tirés de sa vie en tant que bilingue polonais-anglais, les deux langues ayant des concepts émotionnels qui ne se correspondent pas. Elle explique avoir eu de nombreux malentendus avec ses filles, avec qui elle parlait polonais dans un contexte linguistique anglophone (l'Australie). Elle mentionne le fait que l'émotion perçue par sa fille était la colère, alors que la mère a voulu exprimer de l'affection. Il existe donc un décalage entre les différentes langues parlées à cause des concepts associés aux émotions, qui sont

influencés par la culture et d'autres facteurs sociaux, c'est ce qu'elle appelle des scripts émotionnels.

Dans ses travaux, Pavlenko (2008) différencie trois catégories de mots émotifs (*emotion words*) :

- les mots émotifs - *emotion words* sont « des mots qui font référence directe à des états affectifs, comme “content”, “énervé”, ou à des processus comme “s'inquiéter” » ;
- les mots en lien avec les émotions - *emotion-related words* qui désignent des comportements en lien avec l'émotion sans jamais la nommer (e.g. “les larmes”) ;
- les mots chargés d'émotion - *emotion-laden words*. Cette catégorie est plus abstraite car il s'agit de mots non-émotionnels qui peuvent témoigner d'une émotion ou la provoquer chez l'interlocuteur sans y faire référence. On y retrouve les catégories suivantes : a) mots tabous ou gros mots, b) les insultes, c) les remontrances ou réprimandes (notamment chez les enfants), d) les termes affectueux, e) les termes provoquant l'aversion et f) les interjections.

Néanmoins, les mots émotifs peuvent appartenir à plusieurs catégories, les limites entre ces dernières ne sont pas strictes.

Nous finirons par expliquer que ces définitions font appel à des notions que nous avons choisi de ne pas traiter dans ce mémoire, nous avons conscience qu'elles existent et nous y ferons référence, c'est le cas des questions de culture et d'identité. Ces notions ne peuvent être dissociées du langage, mais elles sont aussi sujettes à une multitude de définitions, et elles ne sont que secondaires dans l'étude de notre sujet. Dans le cadre de ce travail nous nous focaliserons donc sur les émotions en tant que processus interne, l'auto-perception de celles-ci par les sujets, et ce qui motive le choix d'une langue ou d'une autre pour exprimer ses émotions.

2. LA DISTANCE EMOTIONNELLE D'UNE L2 : UNE EXPERIENCE UNIVERSELLE ?

Il a été prouvé à de nombreuses occasions que les personnes multilingues effectuent des choix différents quand on leur propose un dilemme dans deux langues différentes. Dans l'étude de Costa et al., (2014), ils ont présenté le dilemme de la passerelle, dérivé de celui du tramway (Foot, 1967) dans deux langues pour comparer les décisions morales, la langue aurait-elle donc une incidence sur la façon dont nous prenons nos décisions ? Le tramway est un test moral reconnu pour évaluer les décisions morales d'une personne, il consiste à imaginer un tramway qui avance sans freins, sur ses rails se trouvent cinq personnes. La personne évaluée peut dévier le train sur une autre voie et heurter qu'une seule personne. Dans la version de la passerelle, la personne évaluée a le choix entre pousser une personne de la passerelle sur la voie du train pour sauver les cinq personnes, ou ne rien faire. Cette étude teste l'hypothèse utilitariste qui voudrait que les personnes présentées avec ce dilemme dans une langue étrangère choisissent de tuer une personne pour en sauver cinq, et ce, malgré les implications morales. Peu importe la combinaison de langues dans lesquelles ils présentaient le problème, ou la version du dilemme du tramway qu'ils utilisaient, les résultats étaient toujours les mêmes : quand le dilemme est présenté dans une langue étrangère, le choix est utilitariste, et donc moins basé sur les émotions. Il y a donc une réponse émotionnelle réduite dans une langue étrangère. Cette conclusion est partagée par de nombreux multilingues qui décrivent ressentir leurs émotions différemment selon leurs langues, la L1 étant perçue comme plus émotionnelle que la L2, ce qui impacte aussi leur expression. Cette distance émotionnelle en L2 est-elle réelle ? Quels sont les facteurs qui la causent ? Existe-t-il des différences selon les langues ? Cette distance émotionnelle peut-elle s'avérer bénéfique pour le locuteur ?

Il existe plusieurs façons de prouver qu'il y a en effet une distance émotionnelle en L2, les études d'ordre psychophysiologique, cognitif, d'imagerie cérébrale, et les études basées sur les autobiographies et biographies, notamment dans la thérapie. Ce travail s'inscrit dans cette dernière, car pour nous il s'agit de l'expression des émotions à travers le point de vue du locuteur, c'est son point de vue sur la question qui est important.

De plus, les autres études ont des résultats conflictuels, et peu concluants (voir Annexe 1).

2.1. La distance émotionnelle en L2.

L'observation qu'une L2 présente une distance émotionnelle comparée à la L1 a été introduite dans la littérature par Marcos (1976, in Dewaele, 2013) comme « l'effet de détachement », il explique que la L2 a une fonction intellectuelle et qu'elle serait dépourvue d'émotions, tandis que la L1 les exprime clairement. Des conclusions similaires sont tirées par Bond & Lai (1986), leur étude consiste à demander à des étudiantes de s'entrevue mutuellement en L1 cantonais et L2 anglais, selon quatre sujets différents. Il a été observé que la L2 (anglais) était plus présente dans la discussion des sujets qui faisaient appel aux émotions, car cette langue mettait une distance par rapport aux sujets qui suscitaient de la gêne contrairement à ceux qui n'étaient pas gênés.

Par la suite, de nombreuses études ont voulu prouver cet effet de détachement comme Javier et Marcos (1989), et cet effet a été renforcé par les témoignages de psychologues ou psychanalystes, qui avaient des patients qui préféraient une L2 pour leur thérapie. Freud (1893, in Pavlenko 2005) et Ferenczi (1916, ibid) ont été les premiers à constater ce phénomène, en observant les différentes perceptions des mots tabous ou obscènes dans leur L1 et L2, ce qui a poussé la recherche à définir les causes qui provoquent cet effet de détachement mais aussi ses variables. Nous parlerons dans une seconde partie de comment cet effet de détachement en L2 se manifeste-t-il en thérapie ou dans les autobiographies puisqu'elles sont à la source de ces questionnements dans la recherche.

2.2. Quels sont les facteurs causant l'effet de détachement ?

2.2.1. L'expérience de l'émotion.

Une des théories pour expliquer l'effet de détachement est que l'utilisation d'une langue seconde requiert plus de charge cognitive qu'une L1, ce qui rend la régulation des émotions plus compliquée, car il y a moins de moyens cognitifs mobilisés pour celle-ci. (Dylman et Bjärtå 2018).

L'âge d'acquisition semble aussi être une cause de l'effet de détachement, en effet, plus la L2 est apprise tôt, plus elle permettrait de percevoir les émotions en L2.

Une autre observation qui pourrait expliquer ce concept est le fait qu'une langue étrangère est généralement apprise dans un contexte instruit, peu naturel. Le vocabulaire des émotions est certes appris, mais les apprenants n'en font pas l'expérience, il est donc plus difficile pour eux de la conceptualiser et de l'exprimer (Thann-Thienemann, 1973 in Ladegaard, 2018) A noter ici que nous parlons de langue étrangère, nous incluons cette notion dans le terme « L2 », une langue étrangère pouvant devenir langue seconde.

Il y a donc quatre facteurs majeurs qui affectent la perception des émotions dans une L2 et le choix d'une langue pour l'expression des émotions (Pavlenko, 2012) :

- l'ordre d'acquisition : la L1 sera la langue choisie pour l'expression des émotions ;
- la dominance/fréquence de la langue : la langue dominante sera celle choisie pour les émotions
- l'âge d'acquisition : une langue apprise tôt sera la langue des émotions
- le contexte d'acquisition : quand une langue est apprise dans une salle de classe, il y a très peu de place pour faire l'expérience des émotions dont on a appris le vocabulaire

Dewaele (in Rolland, 2017) ajoute qu'une langue apprise tôt dans un contexte mixte ou naturel pourrait avoir le même poids émotionnel que celui perçue en L1.

Cependant, Pavlenko (2017) émet des critiques quant à ces quatre facteurs, ce serait trop générique. Pour elle, la recherche future doit se concentrer sur l'expérience des émotions dans une L2 chez les personnes bilingues, ont-elles pu draguer, aimer, s'énervier, blaguer ? Ce genre d'expérience déterminera quelle langue ils choisissent pour exprimer leurs émotions, et quelles variables influencent leurs choix dans différentes situations.

2.2.2. Les facteurs individuels motivant le choix d'une langue pour l'expression des émotions.

Malgré la critique de Pavlenko (2017), l'âge et le contexte d'acquisition, le niveau de compétence et de dominance sont toujours utilisés comme étant déterminants dans la

perception de l'émotion dans une langue et dans son expression. Cependant, elle reconnaît qu'il y a d'autres facteurs qui motivent le choix d'une langue pour l'expression des émotions, ces derniers sont individuels :

- la fréquence d'utilisation d'une langue
- la langue du contexte
- la langue des interlocuteurs
- l'émotivité perçue de la langue
- les objectifs interactionnels
- la satisfaction interne
- les sujets discutés

Ces derniers facteurs reflètent des choix personnels qui varient d'un individu à un autre, il est difficile de trouver des similitudes chez les individus bilingues, c'est pour cette raison que la recherche privilégie les quatre facteurs plus généraux.

2.3. Le choix de la langue pour les émotions dans les biographies et les autobiographies.

Dans un premier temps, nous allons faire un retour sur les différentes biographies et autobiographies du choix de la langue, qu'il soit conscient ou non, observé par soi-même ou autrui et comment il peut être bénéfique, notamment en thérapie. Le langage est le moyen principal utilisé en thérapie, comme l'explique Amiel (2017), la cure par la parole est centrale à la psychanalyse, c'est grâce à la parole - ou son absence - que l'on arrive à débloquent des souvenirs, à trouver des réponses, et à faire des progrès. Dans le cas du bilinguisme, ce qui pose problème c'est cette notion de récupération de souvenirs potentiellement oubliés ou refoulés, ces derniers pouvant se retrouver coincés entre les langues (Schrauf, 2000).⁶ Costa (2014) identifie quatre fonctions du choix de la langue en thérapie : l'identité, l'expression, la défense et la protection. Le choix d'une langue est donc très révélateur de ce qui affecte le patient et nous pouvons faire le lien avec le choix de la langue en dehors de la thérapie.

⁶ Nous reviendrons dans une partie ultérieure sur l'importance de la langue dans la récupération des souvenirs dans la mémoire.

2.3.1. L'utilisation de la L2 comme processus de distanciation.

Il est commun que lorsqu'on entame une thérapie, nous la suivons en L2. Que ce soit pour des raisons personnelles (on se sent à l'aise en L2), parce que l'environnement où la thérapie s'entreprend est majoritairement L2 ou parce que notre thérapeute ne partage pas notre L1, ce choix implique des conséquences émotionnelles. Quels sont les effets de ce choix sur l'individu ? Les travaux de Buxbaum (1949), Greenson (1950) et Krapf (1955) ont été les premiers à analyser les sessions de thérapie de leurs patients bilingues et ils ont remarqué de nombreux phénomènes dans les discours des patients, influencés par leurs langues multiples. Ils ont établi que la langue première était la langue des émotions, tandis que la langue seconde était celle du détachement.

2.3.1.1 La L2 comme mécanisme de défense.

Dans un premier temps, choisir une L2 pour exprimer ses émotions peut être inconscient. Pour Schrauf (2000), la langue seconde permet de refouler des souvenirs, le but premier étant d'éviter l'anxiété. Javier (in Schrauf, 2000) a mis au point la notion de "state-dependent repression", qui est "an experience, feeling, or wish occurring in the past may be inaccessible to consciousness because the individual was in an altered state of consciousness at the time of its occurrence" (Jones, 1993, p. 87 in Schrauf, 2000). Le problème de ce refoulement, c'est que le souvenir est inaccessible car le code, le langage, n'est pas compatible avec le souvenir. (Schrauf, *ibid.*).

Urtubey (1988) parle de "rejetons du refoulé" c'est-à-dire des lapsus captés par le thérapeute ou l'analyste, comme le fait de changer le genre des mots en langue seconde.

De plus, la notion de sidération (*splitting*) a été utilisée pour parler des comportements où le souvenir n'est que partiellement ou vaguement accessible à travers une langue seconde, mais aussi pour désigner le développement d'un autre soi grâce à une langue seconde⁷.

Buxbaum (1949) a été la première à établir le lien entre l'utilisation d'une langue seconde comme protection contre le surmoi. La L1 étant apprise durant l'enfance, dans un contexte en général familial, elle est la langue des interdits, des tabous etc., et c'est dans celle-ci qu'on

⁷ Il est nécessaire de nuancer ce concept de sidération car les personnes bilingues ont longtemps été considérés comme étant schizophrènes. (Burck, 2004)

retrouve le surmoi. Dans “Le rôle d’une langue étrangère dans la formation du surmoi et du moi” (1949), elle conte l’histoire de deux adolescentes allemandes ayant émigré aux Etats-Unis. Le refoulement est déjà indiqué par le refus de parler allemand - langue pourtant partagée par l’analyste - mais aussi par les souvenirs racontés qui semblaient falsifiés. Le moment qui a tout débloqué a été la mise en lumière d’un souvenir refoulé grâce à un seul mot dans sa langue première (*Blutwurst*). Ses traumatismes d’enfance, étaient refoulés derrière la langue seconde. La langue seconde lui a donc permis de se détacher de sa sexualité infantile, puis d’accéder à ces souvenirs grâce à un mot en L1. Par la suite, elle utilisa sa L1 plus régulièrement.

Nous voyons ainsi que le choix d’une seconde langue, dans le cas de thérapies ou de psychanalyses peuvent entraver le progrès du patient car les souvenirs sont hors d’accès, refoulés, ou coincés entre les langues. Dans d’autres cas, le choix d’une seconde langue peut mener à des progrès rapides malgré un détachement émotionnel toujours présent.

2.3.1.2. Les avantages de l’utilisation d’une L2.

Dans certains cas, la distanciation établie par l’utilisation d’une L2 peut s’avérer bénéfique, et dans le cadre d’une thérapie, faciliter le progrès du patient. Comme l’expliquent Busch et Reddemann (2013, in Busch et McNamara, 2020) “[an] unburdened language or poetic means of expression, can become unexpected, vital sources for coping and resilience.” Dans certains cas, l’utilisation de la L2 permet une libération de l’individu, ils se sentent plus libres de s’exprimer, surtout les jeunes adultes ayant adopté une nouvelle langue. (Burck, 2004).

Krapf (1955) présente plusieurs cas cliniques dans lesquels les L2 représentent une échappatoire. Il a d’abord observé le détachement lors d’une psychanalyse en L2, puis l’émotivité forte provoquée par le passage à la L1. Pour lui, « l’usage de la seconde langue ne doit pas nécessairement être considéré comme une résistance indésirable : il peut, à l’occasion, s’avérer un bon (c’est-à-dire utile) phénomène transférentiel ».

Pour résumer, le processus de distanciation engendré par l’utilisation d’une L2 est soit un mécanisme de défense, qu’il faut dépasser pour faire débloquent les souvenirs, soit un moyen d’affaiblir la dominance du surmoi. (Buxbaum, 1949)

En s'éloignant du domaine de la thérapie, nous pouvons voir les implications de cette distanciation pour la vie de tous les jours, par exemple les bilingues qui passent le test du détecteur de mensonge peuvent donner des résultats contradictoires selon la langue. La prise de décision en est aussi affectée, ainsi que l'émotion perçue dans les publicités. (Caldwell Harris, 2015)

Pourtant, l'effet de détachement d'une L2, qu'il pose problème ou soit bénéfique, dépendrait en fait de la mémoire. (Schrauf, 2000)

2.3.1.3 Importance de la mémoire sur le choix de la langue d'expression.

Les différentes conclusions de la littérature sur cet effet, surtout en thérapie où nous tentons de faire sens du présent en explorant le passé, montrent que le choix de la langue et l'émotivité associée ne dépendent pas de l'âge, de la dominance etc. mais plutôt de la mémoire. En effet, le facteur le plus déterminant est la langue du souvenir, si la langue de l'événement émotionnel est la L1, la raconter en L1 sera plus difficile car les mots seront directement liés avec des souvenirs, alors que la L2 mettra de la distance. A l'inverse, si l'événement a eu lieu en L2, passer par la L1 offre la possibilité de le raconter tout en gardant la face. (Costa, 2010; Krapf, 1955; Schrauf, 2000) Ca ne veut pas dire qu'une langue est particulièrement plus émotionnelle qu'une autre, mais que l'émotivité perçue dépend de la langue du souvenir de l'événement. Comme l'explique Buxbaum (1949) : « verbalizing experiences in the language in which they occurred makes them become real; speaking of them in any other language renders them unreal », ce qui montre pourquoi l'utilisation de la L2 pour parler d'un événement ayant eu lieu en L1 apparaît comme étant distant.

Nous allons voir par la suite des cas où la L2 est synonyme d'émotivité intense, alors que la L1 a été abandonnée, mise de côté ou simplement secondaire quant à l'expression des émotions.

2.3.2 La L2 comme vecteur d'expression des émotions.

La théorie de l'effet de détachement n'est pas universelle, chaque bilingue a ses raisons pour choisir une langue pour exprimer ses émotions et certaines situations peuvent amener

l'individu à préférer la L2 comme moyen d'expression, comparé à la L1 dont il se détache. Comme le dit Yiyun Li (2016), qui a abandonné sa L1, "It is hard to feel in an adopted language, yet it is impossible in my native language". Nous allons explorer les raisons ou situations qui favorisent la préférence d'une L2 en tant que langue des émotions.

2.3.2.1 L'utilisation de la L2 comme recreation de son identité.

Dans un premier temps, la langue seconde permet la réinvention de soi. Il est courant pour des personnes bilingues d'expliquer se sentir plus confiant, ou d'être capable d'exprimer leur colère en L2 alors que c'est impossible en L1. C'est notamment le cas pour les personnes ayant acquis une langue en tant que jeunes adultes, la L2 leur offre une liberté d'expression qu'ils n'ont pas en L1, à cause de gêne, d'interdits ou de malaise. (Burck, 2004)

Dans les conclusions de Pavlenko (2005), en analysant les réponses à un questionnaire en ligne, elle remarque que la L2 est souvent le choix pour l'expression des émotions dans au moins deux cas : d'abord, cette langue offre un nouveau répertoire linguistique avec des mots d'émotions qui n'ont pas d'équivalent dans la L1, les émotions ressenties peuvent donc être plus facilement décrites en L2, et la connaissance même de l'émotion se fait grâce à la L2. La seconde dimension est qu'il y a certes une distance émotionnelle, mais qu'elle permet de pouvoir exprimer sa colère, son amour, sa joie sans se soucier des possibles conséquences. Ils ont la liberté de se réapproprier des termes émotionnels et de les manipuler, chose qu'ils ne peuvent pas faire en L1 à cause des connotations et de la réalité de ces termes.

En ce sens, ils se réinventent grâce à la L2 et cette notion de renaissance, ou de différentes personnalités selon les langues est commune à de nombreux bilingues. Nous avons des témoignages de nombreux auteurs, comme Nabokov, Kérouac ou Beckett rapportant leurs difficultés à naviguer ces langues, notamment en cas d'acculturation. Ce besoin provoque une réinvention de soi, avec une nouvelle langue vient une nouvelle identité. Cette renaissance ne va pas sans son lot de difficultés et de doutes, de chocs culturels et linguistiques et est aussi motivée par le pays d'accueil : est-il ouvert au multilinguisme, ou le rejette-t-il pour prôner une unité ?

Pavlenko (1998) détaille le processus d'apprentissage d'une langue seconde à travers l'immigration pour les écrivains, et les étapes qui mènent l'individu à choisir la L2 comme langue des émotions. Pour elle, il y a deux étapes, celle des pertes, notamment de l'identité

linguistique et culturelle, la perte du discours interne, et l'attrition de la langue première. Nous reviendrons sur ce dernier point dans une partie suivante. La deuxième étape consiste aux gains et à la reconstruction de soi, elle passe par l'émergence de sa propre voix, mais aussi par la reconstruction de son passé à travers une nouvelle langue, principalement grâce à l'écrit. Mais le choix de favoriser la langue seconde peut être indépendant de la volonté de l'individu, et être la conséquence de mouvements politiques et historiques, dont la langue première serait trop imprégnée.

2.3.2.2. Les connotations sociopolitiques qui influencent le choix de la langue.

Le contexte politique ou historique d'un pays peut ainsi laisser sa marque sur la perception d'une langue et quelquefois, provoquer le rejet de celle-ci par ses locuteurs. C'est le cas de nombreux juifs allemands après la Seconde Guerre mondiale, qui ont émigré aux Etats-Unis. Leur L1, l'allemand, ne leur rappelle que la guerre, que la haine exprimée envers eux, et a remplacé l'affection dont elle était dotée auparavant. Plus qu'un abandon de la langue, il s'agit d'un rejet complet de la langue en tant que langue première. Ce rejet est nourri par un sentiment de honte mais aussi par peur pour leur sécurité. C'est avant tout une internalisation du sentiment anti-allemand qui régnait à l'époque dans leurs pays d'accueil, principalement les Etats-Unis. (Pavlenko, 2005)

Nous pouvons aussi mentionner le cas de la colonisation, les L1 sont jugées comme étant inférieures à la langue du colon, elles et leurs locuteurs sont moqués, ridiculisés, humiliés pour qu'ils aient honte de leur L1 et l'abandonnent (Burck, 2004). Il s'agit là aussi d'une sorte d'internalisation du racisme, et la dépasser permet de retrouver une connexion avec sa L1, mais dans de nombreux cas, la seule langue qu'il reste est la L2, qui devient par défaut celle des émotions. La langue est alors un outil pour assurer son pouvoir, elle est un moyen d'ostraciser, d'opprimer, de priver une communauté de moyen d'expression car elle est étroitement liée à la notion d'identité.

Mais cette distanciation de la L1, même si elle est commune dans des communautés spécifiques, n'est pas universelle pour les personnes ayant vécu le même contexte. (Pavlenko, 2005)

Il faut cependant pouvoir distinguer le choix de la langue pour exprimer ses émotions et la façon dont les locuteurs perçoivent l'émotivité de la langue (Pavlenko, 2012), les deux pouvant ne pas correspondre.

De plus, pour pouvoir capter toute l'essence de leurs émotions, les bilingues ont souvent recours à ce qu'on appelle l'alternance-codique.

2.3.2.3 L'alternance codique comme moyen d'expression précis.

L'alternance codique est décrite par Hamers et Blanc (1983) comme « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale ». Ce phénomène a été observé à de nombreuses reprises dans le discours bilingue, lors de sessions de thérapie, d'observations d'interactions mais les raisons la justifiant restent floues. Elle est essentielle à l'expérience bilingue, mais comment s'organise-t-elle pour l'expression des émotions ? D'abord, il a été établi que les personnes bilingues utilisent l'alternance codique pour montrer un état affectif, que ce soit pour exprimer leur colère, pour mettre de la distance, ou pour décrire une émotion avec le plus de précision possible (Pavlenko, 2004). On observe ici encore que la L1 est utilisée pour montrer de l'intimité et exprimer ses émotions alors que la L2 sert de procédé de distanciation. Ladegaard (2018) a étudié l'alternance codique chez des domestiques ayant émigré pour travailler. Elles viennent soit des Philippines ou de l'Indonésie et travaillaient aux Emirats Arabes Unis, en Arabie Saoudite ou encore à Hong Kong. L'étude s'est faite en deux temps : d'abord, elles ont été enregistrées une fois par semaine dans un refuge à Hong Kong. La deuxième étape consistait en l'analyse de leurs discours sur leurs retours (*coming home narratives*) et leurs retrouvailles avec leurs amis, partenaires et enfants. Ladegaard explique que ces migrants sont victimes d'abus de la part de leurs employeurs, et le manque de lois protégeant les employés les renforce. Ces femmes ont vécu le manque de nourriture, de logement ou d'habits, l'épuisement, le sous-paiement et dans certains cas, l'abus physique et/ou verbal. Le chercheur est allé recueillir les données à travers les Philippines et l'Indonésie et était accompagné d'un interprète. Les sessions de groupe ont eu lieu en Bahasa, la langue première des participantes, mais elles changeaient souvent pour leur L2, l'anglais pour raconter des

moments particulièrement difficiles. Les différents récits mènent à deux conclusions contradictoires : pour pouvoir raconter leur histoire sans être submergées par les émotions, les participantes passaient de la L1 à la L2 spontanément. Pourtant, quand elles racontaient leur récit en L2, certaines étaient prises de pleurs, leur L2 est-elle donc aussi émotionnelle ? Comme nous l'avons expliqué, et c'est aussi une explication de Ladegaard, il est possible que ce soit car les événements ont eu lieu en L2, les revivre en les racontant dans cette même langue ravive la plaie émotionnelle.

2.3.2.4 Le phénomène d'attrition.

Nous allons maintenant explorer la question de l'attrition de la L1, un phénomène commun chez les bilingues (Köpke et Schmid, 2011). Köpke la définit comme étant la perte individuelle d'une langue, et précise qu'il s'agit de la perte d'aspects structuraux de la langue. L'attrition est particulièrement courante chez les immigrés, en effet, ils sont exposés à la L2 en continu et ont de moins en moins de contact avec leur L1, causant sa perte ou son oubli. Köpke (2007, in 2011) distingue trois types possibles d'attrition chez les bilingues immigrés :

- l'immigré n'ayant plus aucun contact avec la L1, ses difficultés sont principalement d'ordre lexical puisqu'il n'utilise plus la langue ou très peu ;
- l'immigré faisant partie d'une communauté d'immigrés, la L2 ayant une influence importante et causant des interférences à tous les niveaux linguistiques
- l'immigré isolé mais gardant des contacts réguliers avec sa communauté d'origine. Certes, ces contacts peuvent être restreints mais il permet le maintien de la L1 à un état fonctionnel.

Il est nécessaire de distinguer attrition et acquisition incomplète, Schmid (2009) « propose de réserver le terme de « attrition » pour le bilingue tardif qui a émigré après l'âge de 10 ou 12 ans, et de parler d'acquisition incomplète chez les migrants plus jeunes ou chez les bilingues précoces successifs qui délaissent la langue familiale après l'entrée à l'école. » (Köpke et Schmid, 2011)

Les facteurs qui causent l'attrition sont nombreux, il y a la plasticité du cerveau qui rejoint ce que nous avons précédemment expliqué sur la théorie de la période critique, il y aurait aussi l'influence des mémoires déclarative et procédurale, et comment différents types de bilingues rangent les différents contenus linguistiques dans la mémoire. Enfin, l'émotivité d'une langue peut aussi amener à l'attrition : si la L1 nous rappelle de mauvais souvenirs, la L2 prendra le dessus sur la L1 qui sera rejetée. De plus, certaines études estiment que la durée d'immigration aurait un impact sur le développement de l'attrition chez les bilingues tardifs. (Köpke et Schmid, *ibid.*)

Ces questions de l'émotivité perçue de la langue et du choix pour exprimer les émotions sont donc centrales dans le domaine du Français Langue Etrangère et/ou Langue Seconde (FLE/S). Nous nous focaliserons sur le public FLS, car il réunit plusieurs critères que nous avons passés en revue : le potentiel traumatisme vécu, l'immigration, le vocabulaire chargé d'émotions etc.

3. LES IMPLICATIONS POUR LE FLS.

3.1 Description du public FLS.

Véronique et al. (2009, cours de Diversité des situations) décrivent le contexte d'apprentissage du FLS comme : « L'apprenant peut apprendre la langue cible dans un environnement linguistique où cette langue est parlée (homoglotte) ou dans un contexte où elle n'est pas pratiquée (hétéroglotte). ». Le premier cas désigne donc les situations de FLS tandis que le deuxième est du FLE, à noter que les deux situations peuvent se succéder ou se croiser (Véronique et al., 2009). Nous pouvons citer comme contexte homoglotte : les étudiants internationaux prenant des cours de français en France, les migrants ayant émigré en France ou un autre pays reconnaissant le français comme langue officielle, les élèves allophones faisant leur scolarité en France etc. En fonction de leurs besoins, ces publics peuvent être catégorisés dans d'autres catégories du FLE comme le Français Langue d'Intégration ou encore le Français sur Objectifs Spécifiques.

Le public FLS est particulièrement intéressant dans le cadre de notre étude : ils ont une ou plusieurs langues premières, ils ont des profils linguistiques et culturels différents et ils apprennent le français pour différentes raisons comme la culture, l'immigration, l'éducation, le travail etc. Leur durée de résidence en France peut varier et nous allons surtout nous intéresser aux personnes migrantes qui ont pour projet de s'installer durablement en France, qu'ils soient enfants ou adultes, car c'est là que notre questionnement prend tout son sens : quelle est la place de l'émotion dans l'apprentissage du FLS ? Comment la perçoivent-ils ? Leur L2 peut-elle devenir émotionnelle, en considérant qu'ils vivront en France et qu'ils formeront des liens avec d'autres personnes avec différents scripts émotionnels ? Quel est l'impact psychologique de leur migration sur leurs émotions ?

3.2. Implications psychologiques du public FLS.

Comme nous l'avons établi, le public FLS est généralement un public migrant, engagé dans un processus d'acculturation. S'ils perçoivent la langue du pays d'accueil comme manquant d'émotivité, cela peut poser des problèmes quant à ce processus (Optiz et Degner, 2012) mais aussi ils peuvent rencontrer des difficultés à exprimer ce qu'ils ressentent ou à l'inverse, favoriser l'expression en L2 qui ne fait pas référence directe à des événements difficiles. Si la L1 devient celle de la distance émotionnelle, cela peut être un obstacle à leur transition migratoire et à leur installation.

Les personnes migrantes ont de plus, vécu des traumatismes, car peu importe la raison de migration, elle reste une expérience traumatique. On peut identifier quatre étapes de migration qui peuvent provoquer un traumatisme : (Perez-Foster, 2001)

- le vécu prémigratoire: il s'agit en l'occurrence de ce qui pousse les personnes migrantes à émigrer, en général, la guerre, la persécution politique, religieuse ou identitaire, les catastrophes naturelles etc. (Ces raisons sont souvent à la source de Syndrome de Stress Post-Traumatique) ;
- les événements traumatiques au moment de la transition dans le nouveau pays: la sûreté du mode de transport. De nombreux cas d'agressions sexuelles sur les femmes migrantes ont été reportés lors des différentes étapes de leur trajet migratoire (Amnesty International, 2016) ;

- les expériences traumatogènes dans les camp de réfugiés durant le processus de demande d’asile, notamment la peur de l’expulsion, la précarité ou le surpeuplement ;
- de mauvaises conditions de vie dans le pays d’accueil à cause du manque de moyens, de l’isolation ou de la discrimination à laquelle les migrants font face.

Ajoutons à ça les problèmes déjà mentionnés de perte d’identité, d’instabilité linguistique, de l’acclimatation à une autre culture et à d’autres scripts émotionnels, et il est facile de comprendre l’étendue psychologique de la migration mais il peut être difficile de se représenter comment ces traumatismes influencent l’apprentissage d’une langue seconde⁸.

De plus, les langues peuvent être à la fois cause du traumatisme mais ce dernier peut aussi impacter le répertoire linguistique d’une personne : « dans son choix d’apprendre les langues, d’utiliser, de maintenir ou d’abandonner une langue, ou de se réfugier dans le silence. » (Busch et McNamara, 2020)

Dans l’optique de faciliter leur apprentissage de la L2, leur acculturation et de développer leur confiance en eux et leur émotivité en L2 afin de pouvoir parler de leur vécu, il est du devoir de l’enseignant de FLS d’intégrer l’enseignement des émotions comme partie essentielle du programme mais aussi avoir conscience que ce processus peut réveiller des souvenirs difficiles, ces derniers pouvant être déclenchés par des contenus en apparence neutre.

3.3. Les émotions dans l’enseignement du FLS.

Il existe deux facettes de l’émotion dans l’enseignement-apprentissage d’une langue seconde, tout d’abord, comment l’émotion contribue au processus d’apprentissage, car selon Dewaele (2015), elles sont « au cœur de toute activité langagière. ». Arnold (1999, in Dewaele, 2015) a contribué à la prise en compte de l’émotion dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère, pour que l’apprentissage soit facilité, l’atmosphère dans la salle de classe

⁸ Nous trouvons important de mentionner qu’une même situation sera vécue différemment par les différentes personnes, et donc elles ne seront pas toutes traumatisées par cette situation. A l’inverse, des personnes ayant vécu des choses différentes ont pu développer les mêmes réactions, ou peuvent avoir de la compassion l’un pour l’autre. Nous ajouterons que le concept d’émotivité des langues est important dans chaque domaine du FLE, car chacun peut avoir ses difficultés émotionnelles, qu’il y ait traumatisme ou non.

doit avoir des bonnes ondes émotionnelles, et c'est du devoir de l'enseignant et de l'apprenant.

Les émotions à la fois positives et négatives sont importantes dans le processus d'apprentissage, Gregersen and MacIntyre (2014, in Dewaele, 2015), estiment que les émotions négatives permettent d'éliminer un obstacle pour les apprenants et les émotions positives permettent de garder l'attention, de développer des forces personnelles et de motiver. La deuxième facette est le fil rouge de notre travail, même si nous apprenons le vocabulaire des émotions, comment est-ce que nous pouvons les conceptualiser si elles ont un script émotionnel différent ou n'existent pas dans notre L1 ? Comment pouvons-nous les reconnaître, les ressentir, les exprimer ? Les émotions sont partie intégrante de la compétence sociopragmatique, et il est du devoir de l'enseignant d'avoir conscience de cette distance qui existe entre les L1 et la L2, elle peut entraver l'acquisition de la compétence émotionnelle (Dewaele, 2005). Par ailleurs, nous noterons l'importance pour l'enseignant de considérer comment certains mots en apparence neutres peuvent déclencher des émotions fortes chez l'apprenant. Prenons l'exemple d'une personne ayant perdu sa famille lors d'une guerre, et le thème de la séance est le vocabulaire de la famille, il est possible que l'apprenant fasse des associations une fois le concept compris et ait une réaction émotionnelle. L'enseignant doit donc être prêt à une vague d'émotions déclenchée par le contenu des mots enseignés.

Si les émotions sont cruciales dans le processus d'apprentissage, pourquoi sont-elles quasiment absentes des manuels de FLE/S ? Comment prendre en compte la dimension culturelle de la perception des émotions ?

Cavalla et Crozier (2005) remarquent qu'il y a très peu de ressources pour enseigner le lexique des émotions, ou il est réservé à une catégorie spécifique d'émotions ou aux niveaux avancés. Il y a encore moins de savoirs sur les métaphores, les non-dits culturels ou encore les mots chargés d'émotions. Par exemple, le CECRL (2001) ne mentionne le terme d'émotions qu'à deux reprises, et seulement à partir du niveau B2. Le terme « sentiments » est plus courant, mais là encore, c'est à partir du niveau B1. De plus, il ne recommande pas l'acquisition, l'expression, la reconnaissance de l'émotion mais la description. Décrire une émotion est facile, mais reconnaître à quoi elle fait référence dans le script émotionnel du pays d'accueil est plus compliqué. Notons cependant que le volume complémentaire du CECRL (2018) apporte des précisions et des nouveautés : l'apparition du terme « états émotionnels »

mais aussi l'expression de sentiments au niveau A2. Comment faire pour que les apprenants se les approprient ? Il est impératif pour eux de pouvoir les conceptualiser et ensuite les exprimer s'ils comptent vivre en France durablement.

Une pratique qui a fait son chemin dans l'enseignement du FLS et qui est bénéfique dans la conceptualisation des émotions est celle du théâtre. En effet, cette utilisation de la langue est authentique, et peut donc développer l'émotivité perçue de la langue. Dans un premier temps, les ateliers de pratiques théâtrales en tant que pratique pédagogique participent à favoriser un climat de classe positif grâce à l'interaction des apprenants en tant que groupe et d'individus dans ce groupe. Dans leur expérimentation, Armand, Lorry et Rousseau (2013) réunissent ces concepts et incluent la notion clé d'identité chez le public migrant, les apprenants sont autorisés à utiliser leurs langues maternelles dans le cadre de l'atelier. De ces ateliers naît une complicité entre les apprenants, mais aussi de l'empathie et la possibilité de raconter son vécu dans une autre langue et de s'identifier à l'autre. De plus grâce à la coopération entre les apprenants, certaines choses se débloquent dans leurs récits, en utilisant à la fois la L1 et la L2. Comme les chercheuses l'expliquent : « L'usage de leur(s) langue(s) d'origine pour partager certains éléments d'histoires chargées émotionnellement semble être une stratégie gagnante qui les autorise à retrouver une voix, à prendre leur place au sein d'une communauté d'apprenants et durant une activité signifiante sur le plan des interactions sociales. »

Malheureusement, il existe peu d'études qui interrogent le lien entre des pratiques pédagogiques spécifiques, comme la pédagogie de projet, et le développement d'une compétence émotionnelle en L2. La perspective actionnelle, qui est majoritaire en FLE, devrait en théorie faciliter l'acquisition de cette compétence puisqu'elle considère l'apprenant comme un acteur social et l'apprentissage se fait à travers la réalisation de tâches comme présenter un bulletin météo ou créer une affiche publicitaire avec slogan. Les tâches doivent être contextualisées, se voulant le plus proche de la réalité possible, mais de nombreux auteurs précisent que la tâche doit s'inscrire dans une logique de conceptualisation, de réflexion sur la langue (Bento, 2013), ce qui est essentiel pour notre public. De plus, la tâche est-elle réellement authentique ou une fausse réalité ? Cette question reste en suspens mais est déterminante pour la compétence émotionnelle des apprenants, qui ont besoin de pouvoir conceptualiser les émotions, pour ainsi les comprendre et les exprimer, mais aussi les reconnaître chez autrui et former des liens affectifs avec des locuteurs de la L2.

Cependant, Cavalla et Crozier (2005) ont créé un manuel basé entièrement sur le développement de ces compétences, en mêlant vocabulaire, gestuelle, métaphores, grâce à des documents authentiques visuels, et auditifs. Il serait intéressant de tester l'utilisation de ce manuel chez un public FLS et d'observer leur compétence émotionnelle en L2.

DEUXIEME PARTIE : EXPOSE METHODOLOGIQUE

Cette deuxième partie sera consacrée à la méthodologie choisie pour effectuer notre étude de terrain, dans quelle démarche s'inscrit ce travail, la présentation du public et de la méthode de récolte des résultats. Nous expliquerons aussi sa pertinence vis-à-vis de nos questions de recherche.

1. LA METHODE CENTREE AUTOUR DE DEUX CONCEPTS.

1.1 Une démarche qualitative.

Notre enquête de terrain s'inscrit dans une démarche qualitative, nous ne cherchons pas à recommander des attitudes pour l'enseignement des langues secondes et étrangères, mais à contribuer à la recherche, mettre la lumière sur des comportements langagiers, et montrer des cas particuliers. Comme décrit par Castellotti (2012), une approche qualitative « invite [...] à travailler « avec des personnes », pour construire avec elles une relation qui permette de produire une interprétation des usages linguistico-culturels et des rapports qu'ils entretiennent avec ces phénomènes. » Ce qui importe, c'est de centrer la recherche sur les individus, sur leurs différents parcours linguistiques influencés par leur environnement social et culturel et aussi sur leurs perceptions de leurs langues. De ce fait, la démarche qualitative reconnaît l'hétérogénéité de ses sujets et c'est celle-ci qui contribue de façon pertinente à la recherche, chaque parcours, chaque histoire permet d'enrichir la recherche. Comme nous l'avons décrit précédemment, le public bilingue est souvent mis de côté dans la recherche en langues à cause de cette hétérogénéité, mais elle d'autant plus importante puisqu'elle permet d'établir des facteurs qui peuvent causer cette hétérogénéité, et chaque cas étudié approfondit les questionnements actuels.

Dans le cadre de notre étude, la démarche qualitative va de pair avec l'étude d'auto-évaluations, de biographies ou d'autobiographies et la mise en place d'un questionnaire, nous aborderons le sujet plus en détail dans une partie suivante.

1.2. Une étude pragmatique.

Nous reprendrons la définition de Crystal (1997 in Dewaele 2011) qui correspond à notre recherche : “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”. Puisque nous interrogeons les locuteurs bilingues sur le choix de la langue pour exprimer leurs émotions, mais que nous avons aussi vu les cas particuliers où ce choix est motivé par des facteurs externes - l’interlocuteur, la connotation de la langue - notre recherche s’inscrit donc dans une démarche pragmatique. Ainsi, il est sous-entendu que notre étude s’oriente sur un point de vue émique, puisque nous recentrons l’étude sur les participants, sur leurs voix, leurs perceptions, leurs opinions et que nous - en tant que chercheur - nous mettons en retrait, ainsi que nos biais, pour laisser place à des discours informatifs, qui reflètent le point de vue de l’utilisateur de la langue (Pike in Dewaele, 2011). Il nous semble que c’est la meilleure méthode pour notre questionnement, nous étudions les émotions et leur expression, processus intensément personnel et pouvant être inconscient. Il est donc nécessaire que la parole soit donnée à l’individu, et qu’il soit libre d’exprimer ce dont il a besoin sans être influencé par le chercheur. Ce dernier n’est que secondaire, les sujets sont à la fois participants et acteurs de la recherche.

C’est en prenant en compte ces démarches que nous avons pensé que l’outil du questionnaire était le plus approprié pour récolter nos témoignages et les analyser, mais nous allons maintenant détailler le choix de cet outil et le nuancer, puis nous allons expliquer comment il a été réalisé, et distribué.

2. LE CHOIX DU QUESTIONNAIRE.

2.1. Le questionnaire : un outil controversé en acquisition de la langue seconde.

2.1.1. Les avantages du questionnaire dans une démarche qualitative.

Il faut d'abord établir que le questionnaire est en général utilisé dans une démarche quantitative : il permet de récolter le plus de données possibles parmi un public généralement homogène, même si avec la multitude de questionnaires en ligne, le public est plus large. Notre recherche s'éloigne donc de l'utilisation des questionnaires traditionnelle, puisque notre démarche est qualitative, notamment grâce aux questions ouvertes. Un questionnaire qualitatif peut sembler être un oxymore, mais nous allons expliquer en quoi l'utiliser est bénéfique malgré certains problèmes.

Selon Dörneyi (2003), l'utilisation du questionnaire représente un gain de temps considérable pour le chercheur comparé à la méthode de l'entretien, à moindre coût et sans que cela ne demande trop d'efforts de la part du chercheur et du participant. Ce n'est pas pour autant que c'est un outil facile à mettre en place et à analyser.

Un questionnaire qualitatif représente donc quelques avantages grâce à l'utilisation des questions ouvertes. Ces dernières permettent une plus grande liberté d'expression, les participants donnent des réponses riches et des exemples concrets. De plus, ils peuvent mentionner des questionnements que le chercheur n'avait pas anticipés, ouvrant ainsi de nouveaux horizons et de nouvelles perspectives pour le chercheur. Mais ces avantages, sont souvent cachés derrière les nombreux inconvénients.

2.1.2 Les inconvénients du questionnaire dans une démarche qualitative.

Comme nous l'avons expliqué, le questionnaire est en général utilisé dans une démarche quantitative. Cette démarche présente déjà son lot d'inconvénients, mais notre approche en ajoute d'autres. La première critique est la superficialité des réponses, due à la simplicité des questions, il est difficile d'approfondir des sujets quand le questionnaire consiste à cocher des cases ou à dire oui ou non. Les questions sont simples pour qu'il n'y ait pas de problème d'interprétation de la question mais aussi parce que les répondants ne veulent pas passer beaucoup de temps à le remplir, le questionnaire ne leur apporte rien et ils ne sont donc pas motivés à le remplir.

De plus, le questionnaire est centré sur la lecture et l'écriture, ce qui exclut les personnes analphabètes, ou celles qui ont simplement des difficultés vis-à-vis de la lecture et/ou de l'écriture. Ces personnes peuvent pourtant être un public de recherche.

Il existe d'autres inconvénients que nous n'explorerons pas, notamment le biais de désirabilité sociale, ou l'effet de halo ou de fatigue.

2.1.3. Recommandations pour améliorer le questionnaire.

Notre recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative, elle présente l'inconvénient des questions ouvertes : celles-ci doivent être assez courtes pour que le participant ne voie pas ça comme une perte de temps, mais assez longues pour qu'elles puissent approfondir le sujet. Il faut les placer de façon pratique, à la fin, car les participants ne seront pas découragés d'y répondre, et l'accent sera tout de même mis sur les questions fermées.

Il est essentiel que le chercheur cherche à pallier les inconvénients présentés ci-dessus, notamment du côté des participants en les impliquant, pour cela il faut leur expliquer le but du questionnaire, mais aussi les tenir au courant des résultats, ils se sentiront ainsi utiles et plus motivés à le remplir de façon fiable.

Dörnyei (ibid.) recommande une utilisation du questionnaire en complément d'un entretien pour une démarche qualitative, cependant nous avons manqué de temps et le questionnaire nous semblait être assez complet pour couvrir les différents questionnements.

Nous allons maintenant expliquer les étapes d'élaboration du questionnaire.

3. L'ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE.

En faisant nos recherches dans la littérature, nous avons remarqué la mention d'un questionnaire déterminant dans la recherche sur le lien entre bilinguisme et expression des émotions, celui de Dewaele et Pavlenko (2001-2003, voir Annexe 2). Ce dernier était un questionnaire en ligne, qui a recueilli 1039 réponses, qui ont par la suite été analysées et qui ont grandement apporté à la recherche sur cette question. Il nous semblait donc pertinent de reprendre ce questionnaire, de le traduire et de le réadapter pour préciser nos questions de recherche.

Nous allons expliquer nos choix de réadaptation du questionnaire et les justifier.

Les changements effectués sont multiples, dans les questions de présentation nous avons enlevé la question liée au groupe ethnique puisque c'est quelque chose qui est très abstrait en France et qui, nous pensons, peut influencer les interprétations du chercheur. Nous avons également enlevé celle portant sur le lien entre l'emploi et les langues, car je pense que ça peut être évident, ou déductible selon les autres questions.

Les changements sont aussi d'ordre linguistique, puisque nous avons changé le vocabulaire pour qu'il soit plus accessible à des personnes qui n'ont pas une formation dans la linguistique, nous avons enlevé des questions sur la fréquence et des spécificités par rapport à l'utilisation des langues qui ne nous semblaient pas pertinentes dans cette étude (quelle langue pour calculer dans sa tête etc.). Les questions de la langue parlée avec les enfants ont aussi été enlevées, bien qu'elle nous semble très intéressante, je pense qu'on la retrouve dans d'autres

questions sur la famille et elle peut exclure certaines personnes qui ne répondraient pas à une grosse partie du questionnaire.

Sur la partie émotions et langues, notre intention est de se focaliser sur l'individu, sur ce qu'il ressent mais aussi comment il s'exprime et perçoit la langue. Nous avons ainsi ajouté une question portant sur l'expression des sentiments dans un contexte scolaire pour pouvoir analyser une forme d'expression des émotions à travers un médium et avec des critères à respecter.

La traduction de l'anglais au français a été faite par nos soins, en essayant d'être au plus proche de la signification en anglais tout en respectant les règles syntaxiques du français.

Certains de ces changements ont été bénéfiques, et d'autres se sont avérés peu analysables, ou étant difficile d'incorporer dans le questionnaire.

Le questionnaire a été distribué en anglais et en français, sous format Word, et nous avons laissé le choix aux participants de choisir la langue dans laquelle remplir le questionnaire quand ces deux langues étaient dominantes.

4. RECUEIL DES DONNEES.

4.1 Les critères de sélection des participants.

Notre questionnaire portant sur le lien entre bilinguisme et émotions, nous avons cherché des personnes utilisant au moins deux langues au quotidien, et nous avons ajouté le critère d'avoir vécu dans un pays étranger, d'avoir été en situation de langue seconde, que ce soit par immigration ou par expatriation. Nous avons aussi établi un critère d'âge, entre 20 et 30 ans car ces personnes ont assez de recul sur leurs apprentissages pour pouvoir parler de leurs expériences, mais ils sont aussi peut-être toujours en apprentissage d'une langue, nous avons donc un point de vue double.

Nous avons aussi décidé de se limiter qu'à ces deux critères, et de faire des liens entre les individus lors de l'analyse des données.

4.2 L'appel à participants.

Dans un premier temps, nous avons lancé un appel sur les réseaux sociaux : Twitter, Facebook, Tumblr, mais il a été très difficile de trouver des personnes intéressées par le questionnaire, notamment car il fallait faire la démarche de nous contacter. Nous avons ensuite pensé à nos connaissances qui étaient bilingues, et nous les avons contactées en expliquant :

- le but et le cadre du questionnaire
- la durée du questionnaire
- expliquer que les questions seront personnelles et donner un exemple de question
- leur donner une date limite d'envoi du questionnaire
- les rassurer sur le fait qu'il n'y aura pas de jugement de notre part, ils sont donc libres de parler de choses difficiles

Malheureusement, nous n'avons pu trouver plus de cinq personnes mais les profils de ces derniers présentent des points communs et des particularités non-négligeables que nous allons maintenant présenter.

5. PRESENTATION DES PARTICIPANTS.

Les critères que nous nous étions donnés pour déterminer un cadre de recherche était l'âge (jeunes adultes) et le fait d'avoir vécu dans un pays dont la (les) langue(s) officielle(s) n'est pas la langue première du participant, que ce soit par immigration ou expatriation.

5.1 Présentation générale du terrain de recherche.

Nous avons interrogé cinq personnes ayant, à un moment de leur vie, vécu dans un pays dont ils ne parlaient pas la langue. L'âge des participants va de 25 à 28 ans, et ils ont tous fait des études supérieures, le plus petit diplôme étant une licence et le plus grand un master. Il existe un biais de genre dans cette enquête, puisque nous avons un seul participant homme, et quatre participantes femme.

Nos participants ne sont pas tous en situation de Français Langue Seconde, mais ils ont tous été en situation d'acquisition de langue seconde car au-delà du français, notre étude porte sur la prise en compte des émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues secondes, c'est en partant du domaine plus large que nous pouvons améliorer l'enseignement-apprentissage du FLS.

Puisque chaque participant a un profil varié, nous ne pouvons - pour le moment - les réunir sous les différents types de bilingues. Donc, pour présenter plus en détail le profil de chacun, notamment l'âge d'apprentissage et le contexte, nous allons procéder sous forme de tableau.

5.2 Présentation détaillée des participants.

Emina	Emina a 25 ans, elle possède une licence d'histoire et est à la recherche d'un emploi. Elle compte trois langues dans son répertoire linguistique, sa L1 est le bosniaque qu'elle a appris dès sa naissance, ensuite est venu le français à l'âge de cinq ans qu'elle a appris à l'école et par un tuteur. A l'âge de 7 ans, elle a appris l'anglais à l'école et en autonomie. Sa L1 a donc été apprise dans un contexte naturaliste, sa L2 dans un contexte mixte car elle habitait en France et sa L3, dans un contexte d'instruction. Elle considère sa langue dominante comme étant sa L2, le français. Ses parents parlent bosniaque.
Damaris	Damaris a 25 ans, elle est en possession d'un master 1 et travaille comme ASL en EHPAD. Sa L1 est l'espagnol, qu'elle a apprise dès sa naissance par le biais de sa famille, sa L2 est le français, appris à l'âge de 7 ans pour cause de déménagement - et supposée scolarisation - en France. Pour elle, ses deux langues sont dominantes. Ses parents parlent espagnol et français.
Lucie	Lucie a 25 ans, elle détient un master et travaille comme professeure de Français Langue Etrangère. Sa L1 est le français, elle ne précise pas l'âge, mais marque "enfance" et "langue maternelle" on peut donc déduire que l'âge serait 0-3 ans. Sa L2, l'espagnol, a été apprise à 7 ans, et sa L3 (anglais) à 12

	ans, toutes les deux dans un contexte d’instruction. A 25 ans, elle a commencé à apprendre l’allemand (L4), en autonomie. Elle considère sa L1 et sa L2 comme étant ses langues dominantes. Ses parents parlent français.
Paula	Paula a 26 ans, elle possède un master et travaille contre le blanchiment d’argent. Sa L1 est le russe, qu’elle décrit comme étant sa langue natale. L’âge serait donc 0-3 ans et le contexte est à la fois familial et scolaire. A l’âge de 6 ans vient l’arménien, sa L2 qui est apprise car c’est une des langues des parents mais aussi pour raison d’immigration. A l’école primaire, elle apprend l’anglais (L3) à l’âge de 8 ans, puis lors de sa licence, elle apprend le néerlandais (L4). Enfin, sa L5 est le français, apprise pour expatriation. Ses langues dominantes sont sa L1 (russe) et sa L3 (anglais), et ses parents parlent russe et arménien.
Axel	Axel a 28 ans. Il est détenteur d’un master et travaille contre le blanchiment d’argent. Sa L1 est le français, qu’il décrit comme langue maternelle. Sa L2 est l’allemand apprise à 11 ans, puis la L3 est l’anglais à 13 ans. Aux alentours de 20 ans (Licence 3), il a appris le grec. En ce qui concerne toutes ses langues, il les a apprises dans un contexte d’instruction. Contrairement à sa L5 (hongrois) apprise à 22 ans dans un contexte à la fois d’instruction et naturel. Ses langues dominantes sont sa L1 (français) et sa L3 (anglais). Ses parents parlent français, et son père parle aussi allemand.

Cet échantillon de participants est donc très varié, mais nous pouvons trouver des similitudes entre les différents profils. Par exemple, ce sont tous des bilingues successifs, aucun d’entre eux n’a expliqué avoir deux L1, ni d’avoir acquis deux langues avant l’âge de 3 ans. Il permet ainsi de rendre compte de la diversité des différences d’émotivité chez les multilingues et des raisons explicatives. Au vu de cette diversité des profils, nous ferons une analyse croisée de leurs choix pour l’expression des émotions afin de trouver des points communs, mais aussi une analyse individuelle pour approfondir les raisons qui motivent le choix d’une langue vis-à-vis d’une autre.

5. LES OUTILS D'ANALYSE.

Nous avons choisi deux méthodes complémentaires d'analyse après avoir recueilli les témoignages de nos participants. Notre étude s'inscrit à la fois dans une démarche hypothético-déductive et empirico-déductive. En effet, notre première partie est une analyse croisée des profils pour trouver des liens entre nos participants, nous partons donc de 3 hypothèses formulées grâce à la littérature :

- Hypothèse 1 : Une langue apprise tôt dans un contexte naturel (à la maison) ou mixte a une dimension émotionnelle (perception et expérience) similaire à la L1
- Hypothèse 2 : Les langues dominantes sont les langues de l'émotion, perçue et exprimée.
- Hypothèse 3 : Le niveau de compétence détermine le choix de la langue pour l'expression des émotions.

Cependant, puisque ces facteurs ont été critiqués (Pavlenko 2012) et qu'il existe de nombreux autres facteurs influençant l'individu pour le choix de la langue pour exprimer ses émotions, il est nécessaire pour nous d'analyser les profils un par un, pour définir quelles sont les motivations pour le choix de la langue des émotions chez nos participants afin aussi d'expliquer certains phénomènes comme l'alternance codique. C'est aussi dans cette perspective que notre étude s'inscrit dans une démarche qualitative.

Nous tenons à préciser que nous n'avons pas analysé les mêmes questions chez les participants pour chaque hypothèse, puisque quelquefois les questions n'apportaient pas d'informations analysables, ou elles mélangeaient les critères. Les participants ont aussi interprété certaines des questions et y ont répondu selon leurs interprétations.

Nous avons simplement pris en compte les réponses pertinentes, et celles-ci peuvent apparaître dans différentes parties.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

Nous allons maintenant procéder à l’analyse des réponses recueillies sur le lien entre multilinguisme et émotions, la perception et l’expression de celles-ci selon les langues parlées. Dans un premier temps, nous ferons une analyse croisée selon les quatre facteurs génériques que nous avons vu précédemment : âge d’acquisition, contexte d’acquisition, dominance et compétence. Ensuite, nous détaillerons des facteurs individuels qui influencent le choix de la langue : l’interlocuteur, le besoin communicatif etc. Il est important de prendre en compte que ces facteurs se superposent et sont ainsi complémentaires.

Rappelons d’abord les langues de chacun selon l’ordre d’acquisition ainsi que leurs contextes d’apprentissage sous forme de tableau :

Participant	Langues	Contexte d’acquisition
Emina	L1 : Bosniaque	Naturaliste
	L2 : Français	Mixte
	L3 : Anglais	Instruction
Damaris	L1 : Espagnol	Naturaliste
	L2 : Français	Mixte
Lucie	L1 : Français	Mixte
	L2 : Espagnol	Instruction
	L3 : Anglais	
	L4 : Allemand	
	L1 : Russe	Naturaliste

Paula	L2 : Arménien	
	L3 : Anglais L4 : Néerlandais	Instruction
	L5 : Français	Naturaliste
Axel	L1 : Français	<i>Mixte</i>
	L2 : Allemand L3 : Anglais L4 : Grec	Instruction
	L5 : Hongrois	Mixte

Pour préciser ce que nous entendons par contexte naturaliste, d’instruction ou mixte, nous reprenons les distinctions faites par Housen et Pierrard (2005), un contexte naturaliste qui serait un apprentissage non-guidé, informel, spontané et prenant place dans des situations d’interactions authentiques. A l’inverse, un contexte d’instruction est lorsque les savoirs sur la langue sont explicités, nous apprenons les règles, typiquement dans une salle de classe mais cela inclut aussi l’apprentissage en autonomie. Un contexte mixte combine les deux formes d’apprentissage, par exemple nous apprenons notre langue grâce à nos parents (naturaliste) puis nous sommes scolarisés dans cette langue (instruction). Il a été difficile pour certains de nos participants de déterminer leur contexte d’acquisition, nous avons donc adapté leurs réponses s’il y avait précision sur leur scolarisation dans le pays de la langue (elles sont en italique). Sinon, nous avons gardé leurs réponses originelles.

1. ANALYSE CROISEE DES PARTICIPANTS SELON LES QUATRE FACTEURS GENERAUX.

Hypothèse 1 : Une langue apprise tôt dans un contexte naturel (à la maison) ou mixte a une dimension émotionnelle (perception et expérience) similaire à la L1.

Cette hypothèse serait surtout vraie dans les cas de bilinguisme précoce, avant la puberté.

Emina, Paula, Damaris et Lucie sont des bilingues précoces, elles devraient donc être capables d'exprimer leurs émotions avec une équivalence dans chacune de leurs langues multiples apprises avant la puberté.

Emina a appris sa L1 dans un contexte naturel, et sa L2 est arrivée à l'âge de 5 ans dans un contexte mixte, sa L3 suit le même parcours à l'âge de 7 ans. Elle note qu'elle est plus à l'aise avec sa L2 (le français) et qu'elle manque de vocabulaire pour exprimer ses émotions dans sa L1 (le bosniaque), qu'elle utilise exclusivement avec sa famille. Cependant, on peut noter qu'elle utilise sa L1 avec ses parents pour exprimer différentes émotions positives comme la joie, l'amour et elle utilise sa L1 avec ses parents et quelquefois quand elle est seule pour les émotions négatives (la colère, la tristesse). Cependant, sa L2 reste la langue qu'elle utilise avec la plupart de ses interlocuteurs, pour exprimer diverses émotions. Elle estime que le vocabulaire des émotions dans sa L2 est très riche et varié contrairement à ses autres langues, ce qui permet d'exprimer ses émotions avec plus de précision.

Pour Paula, elle utilise majoritairement sa L3 (l'anglais) comme langue des émotions, et quelquefois sa L1 (le russe). Elle explique que sa L1 et sa L3 lui procurent une sensation de confort alors que sa L2 (l'arménien) représente de l'insécurité, et ce même si elle a habité dans le pays où la langue est parlée et qu'elle se décrit comme "semi-native", car ses parents la parlent. Notons aussi que sa langue la plus récente, le français, est utilisée de temps en temps, notamment pour exprimer la joie et l'amour. Sa L1 et sa L2 ont été apprises en contexte naturel, alors que sa L3 (l'anglais) a été apprise à l'école primaire. Pourtant, ici la langue des émotions est la L3, ce qui peut être expliqué par sa consommation de médias :

P: « I also consume 90 % of my media in English, so that affects the language that I associate with emotional topics. »

Sa L4 (le néerlandais), qu'elle a apprise après la puberté en contexte d'instruction n'est quasiment jamais utilisée. Même si elle perçoit sa L1 et sa L2 comme étant émotionnelles, ou belles, ce ne sont pas ses langues de choix pour l'expression des émotions.

Damaris a appris sa L1 (l'espagnol) en contexte naturel et sa L2 (le français) en contexte mixte, elle perçoit ses langues de façon très positive : "agréable", "amicale" pour sa L1 et "dynamique", "intéressante" pour sa L2. Damaris préfère l'espagnol comme langue même si elle apprécie de lire et écrire en français grâce à sa scolarisation dans cette langue. Cependant, pour l'expression des émotions elle choisirait le français à la fois pour écrire dans un journal intime ou pour parler de moments difficiles. Elle distingue cependant ses interlocuteurs, avec sa famille elle parlerait espagnol :

D : « Ce n'est pas plus facile [de parler de sujets émotionnels en L2 ou L3] si c'est avec ma famille car c'est moins naturel et donc on me prend moins au sérieux »

Enfin, Lucie a appris sa L2 (l'espagnol) à 7 ans et sa L3 (l'anglais) à 12 ans, les deux en contexte scolaire, tandis que sa L4 (l'allemand) est apprise à 25 ans en autonomie. Elle cite l'obligation pour raison d'apprentissage de sa L2 et de L3, pourtant, elle les considère différemment :

L. « Mon rapport avec la L2 a toujours été positive d'autant plus que ça a toujours été ma matière préférée et que j'ai fait des études en rapport. En revanche, mon rapport avec la L3 a été pour complexe puisque que je l'ai apprise par obligation. Au cours du temps j'ai essayé de prendre confiance en moi pour parler cette langue même si ça reste encore un peu difficile pour moi. »

Elle utilise tout de même sa L3 de temps en temps pour exprimer ses émotions, même si nous voyons une nette utilisation de sa L1 et de L2. Cependant, elle choisirait sa L2 pour parler

de souvenirs douloureux car « elle réaliserait moins la gravité des choses », elle perçoit donc sa L2 comme moins émotionnelle.

Nous venons de voir la situation pour des personnes bilingues précoces, et les résultats sont divers : apprendre la langue dans un contexte d’instruction ne les empêche pas de favoriser leur L2 ou L3 pour l’expression des émotions, elles les perçoivent comme étant émotionnelles voire plus émotionnelles que leurs L1.

Pour Damaris et Emina, le contexte mixte favorise cette perception de leur L2 comme étant émotionnelle, comme suggéré par l’hypothèse. C’est une observation souvent faite dans la littérature, la distinction entre cadre familial et cadre sociétal étant forte. Comme Caldwell-Harris et Gleason (2006) l’expliquent : “For immigrants with many years of immersion in their second language, the second language can come to be the most dominant language, even if it remains the less proficient language, as measured by tests of grammar and vocabulary.”

Pour Lucie et Paula, qui utilisent leur L2 ou L3 apprise en contexte scolaire pour l’expression des émotions, la perception de l’émotivité de leurs langues reste floue. Nous notons une différence entre la perception de la langue et l’expression des émotions, même si la langue n’est pas perçue comme émotionnelle, elle peut être choisie comme langue des émotions pour diverses raisons. Nous les explorerons dans la partie analyse individuelle.

Ce qui semble déterminant avec les bilingues précoces, c’est donc le contexte d’acquisition, un contexte mixte favorisant une perception de l’émotivité de la langue proche de sa L1 et une expression des émotions en accord avec celle-ci. Cependant, un contexte scolaire semble impacter cette perception, mais l’expression des émotions reste possible en L2 ou L3.

Qu’en est-il des bilingues tardifs ? Sont-ils voués à ne pas avoir d’équivalence émotionnelle entre leurs langues, et à percevoir leur L1 comme étant la plus appropriée pour l’expression des émotions ? Le cas d’Axel offre des réponses partielles.

Axel a commencé l’apprentissage de langues étrangères à l’âge de 11 ans par l’allemand, puis l’anglais à 13 ans, le grec à 20 ans et le hongrois à 22 ans. Le français est sa L1, et toutes

ses langues ont été apprises en contexte scolaire, hormis sa L5 (hongrois). Il n'utilise que très rarement le hongrois, mais indique :

A : « J'aime beaucoup insulter en hongrois, à la maison, pour le côté « rustique » de cette langue. »

Il est intéressant de noter que la seule langue qu'il dit avoir apprise en contexte mixte (famille, professionnel, scolaire) est une langue qu'il aime utiliser pour insulter. Mais justement, c'est sûrement parce que cette langue offre une distanciation vis-à-vis des concepts qu'il aime l'utiliser, il aurait été intéressant d'explorer les réactions des locuteurs natifs du hongrois quand il utilisait ces insultes.

Au-delà de cette dimension, il utilise sa L1 et sa L3 à niveaux égaux mais estime que la L1 est plus connectée à ses émotions. Il ne perçoit donc pas sa L3 comme étant aussi appropriée pour les émotions que sa L1, même s'il l'utilise quotidiennement, notamment avec sa partenaire ou ses amis.

Ces différents cas nous montrent que l'hypothèse n'est pas confirmée quand il s'agit de bilingues précoces : ils sont capables de développer des niveaux d'émotivité comparables à leur L1, ou du moins ils sont capables d'utiliser ces langues pour exprimer leurs émotions, malgré un contexte d'enseignement scolaire, c'est le cas de Lucie et de Paula, et aussi le cas d'Axel pour le bilinguisme tardif.

En revanche, en ce qui concerne Damaris et Emina, elles ont appris leur L2 dans un contexte mixte, et elles disent percevoir leurs deux langues comme étant aussi émotives, et de pouvoir les utiliser pour exprimer leurs émotions, car elles ont vécu ou vivent dans le pays d'accueil et ont donc pu faire l'expérience de ces émotions. L'hypothèse est donc vraie avec elles.

L'âge et le contexte d'acquisition ne sont pas les facteurs déterminants avec nos participants, nous allons maintenant analyser l'hypothèse 2 : la langue dominante est la langue choisie pour l'expression des émotions. Par langue(s) dominante(s), nous désignons

une langue ou plusieurs qui sont utilisées le plus souvent dans la vie quotidienne des participants.

2. Hypothèse 2 : Les langues dominantes sont les langues de l'émotion, perçue et exprimée.

Axel explique que sa L1 (français) et sa L3 (anglais) sont ses langues dominantes, et il admet que son rapport à sa L3 a changé :

A : « Mon rapport à l'anglais a changé, j'avais une vision un peu négative de l'anglais (mondialisation, etc.) étant enfant, maintenant je suis reconnaissant d'avoir eu la chance de maîtriser cette langue »

Malgré le fait qu'il ait mis que ces deux langues sont dominantes chez lui, il explique qu'il travaille principalement en anglais, sa L3, et qu'il préfère ça car la langue semble plus précise et concise.

Dans la fréquence d'utilisation de ses langues, on note tout de même une légère différence entre sa L1 et sa L3 : il a coché "absolument" pour sa L3 dans toutes ses catégories - sauf celle des parents - alors qu'il a coché "probablement" ou "peut-être" à quelques reprises pour sa L1. Sa langue dominante serait donc sa L3, mais il estime que sa L1 serait plus appropriée pour parler de ses émotions et que le fil de ses pensées « serait absolument transparent et parfaitement transposé dans cette langue ».

Le cas de Lucie présente parfaitement l'inverse, elle estime être dominante en français (L1) et en espagnol (L2) mais elle choisirait l'espagnol pour parler d'événements difficiles pour mettre de la distance. Elle explique aussi que ses langues se confondent dans la manière de s'exprimer, et que sa L2 a influencé la façon dont elle parle sa L1. Elle mentionne aussi le cas d'alternance codique pour répondre à la question de la langue qu'elle utiliserait pour écrire dans un journal intime :

L : « Je pense qu'involontairement je mélangerais le français et l'espagnol, mes constructions seraient sûrement maladroites. »

Ses deux langues sont dominantes mais elle utiliserait sa L2 pour parler de souvenirs douloureux. Elle explique tout de même qu'elle manquerait de vocabulaire dans cette langue, et que c'est plus difficile pour elle d'exprimer ses émotions en L2 ou L3.

Pour Damaris, elle cite sa L1 (espagnol) et sa L2 (français) comme étant ses langues dominantes. Nous pouvons noter cependant une légère dominance du français sur l'espagnol lors de l'expression de diverses émotions. (12 absolument pour la L2, 7 pour la L1). Elle indique aussi que son discours interne est tout le temps dans sa L2, et souvent en L1, ce qui concorde avec sa préférence d'exprimer ses émotions en français, sauf avec sa famille ce que nous explorerons dans une partie ultérieure :

D : « Le français car je pense que je serais plus claire et précise sauf avec ma famille pour le coup ce serait en espagnol »

Cependant, elle ne trouve pas que ses différentes langues aient différentes significations émotionnelles pour elle.

Emina a le même schéma, elle note que sa L2 est sa langue dominante, et indique qu'elle ne cherche pas ses mots quand elle parle français (L2), contrairement à ses autres langues. Elle indique aussi que son discours interne est en L2, et rarement en L1. Son choix d'expression des émotions se fait donc naturellement en L2 :

E : « Quand il s'agit des émotions je préfère le français parce que je suis plus à l'aise dans cette langue. Toutefois, je reconnais que le français, en raison de son vocabulaire varié, permet de mieux exprimer nos sentiments exacts. Ce qui n'est pas forcément le cas avec le bosniaque ou l'anglais. »

Les profils de Damaris et Emina sont très similaires, elles ont chacune une L1 qu'elles parlent principalement à la maison, et la L2 qu'elles parlent dans le monde qui les entoure, puisqu'elles vivent en France.

Paula cite sa L1 et sa L3 comme langues dominantes, pourtant, elle utilise l'anglais (L3) plus fréquemment que le russe (L1) pour exprimer ses émotions (19 cases absolument pour l'anglais contre 14 pour le russe), de plus, son discours interne est tout le temps en L3 et quelquefois en L1. Elle explique choisir l'anglais pour exprimer ses émotions car c'est la langue qu'elle utilise quotidiennement depuis maintenant 6 ans. Elle précise aussi :

P : « It is easier for me to talk about emotional topics in English than in Russian, because I do not have a history of healthy expression of feelings in my native language. Even when seeking therapy in my native language (Russian), it was difficult for me to search for words sometimes. »

Ainsi, la langue d'expression de ses émotions est l'une de ses langues dominantes, sa L3, mais nous ne savons pas si elle perçoit les émotions dans cette langue aussi fortement qu'en L1.

Cette hypothèse est donc avérée par nos participants, tous préfèrent une de leurs langues dominantes pour exprimer leurs émotions. La perception des émotions pour chacune de leurs langues reste encore floue.

3. Hypothèse 3 : Le niveau de compétence détermine le choix de la langue pour l'expression des émotions.

Avant toute chose, précisons qu'il s'agit du niveau de compétence perçu par les participants eux-mêmes, il ne s'agit pas de leur niveau prouvé par un test de compétences.

Damaris explique se sentir plus compétente en L2 qu'en L1, notamment à l'écrit et c'est aussi la langue qu'elle choisirait pour exprimer ses émotions. Son explication est qu'elle a été

scolarisée en L2, et que par conséquent, elle a développé ses compétences écrites. De plus, à la question de la langue qu'elle choisirait pour écrire dans un journal intime, elle indique :

D : « Le français, car j'écris mieux en français et je peux ainsi mieux m'exprimer »

Cependant, elle préfère parler en L1.

Pour Emina, sa L2 - qu'elle choisit pour exprimer ses émotions - est bien la langue dans laquelle elle est la plus compétente. En revanche, elle utilise tout de même quelquefois sa L1, surtout à l'oral, qui est sa langue dans laquelle elle se trouve le moins compétente. Elle explique :

E : « J'ai bien plus de mal à exprimer mes sentiments en bosniaque car je manque de vocabulaire. Mais je dois parler cette langue pour communiquer avec mes proches, elle est donc essentielle pour moi. »

Malgré son manque de vocabulaire, sa L1 est importante pour communiquer avec ses proches, elle explique aussi ressentir une certaine frustration quand elle n'arrive pas à s'exprimer. Elle indique avoir quelquefois recours à sa L2 quand elle n'arrive pas à s'exprimer en L1 avec ses parents, qui ne parlent que cette langue. Son niveau de compétence en L1 ne l'empêche donc pas d'exprimer ses sentiments, mais elle éprouve quelques difficultés à le faire. Elle estime aussi que la compétence dans une langue a un lien avec sa signification émotionnelle :

E : « Pour moi, dans la plupart des cas, la signification émotionnelle des langues n'est pas tant dû aux langues mais à notre facilité ou non à nous exprimer avec ces langues. »

Pour Lucie, nous avons l'exemple d'une personne qui exprime ses émotions dans des langues où elle est le moins compétente, mais elle le fait rarement. Par exemple, de temps en temps, elle utilise sa L4 pour exprimer l'amour avec ses amis ou dans des lettres et e-mails. Elle utilise aussi sa L3 régulièrement, langue dans laquelle elle se considère moyennement compétente. Bien sûr, ses langues dominantes sont celles plus utilisées, mais elle parvient tout de même à utiliser ses autres langues pour exprimer des émotions spécifiques. De plus,

son discours interne est souvent en L3 aussi. Cependant, elle explique que le manque de vocabulaire l'empêche de parler de sujets émotionnels en L2 et L3 :

L : « Il est plus difficile de parler de sujets émotionnels dans ma deuxième ou troisième langue car je n'ai pas le vocabulaire approprié et exacte pour donner des précisions. »

Nous pouvons voir ici que Lucie est compétente en L2 - autant qu'en L1 - pourtant, elle manque de vocabulaire pour parler de sujets émotionnels, et elle préfère donc sa L1. Elle utilise tout de même sa L2 dans de nombreux contextes. Elle est aussi capable d'utiliser des langues dans lesquelles elle se sent moins compétente (L3, L4).

Axel s'estime autant compétent en L1 qu'en L3, nous avons pourtant vu qu'il préfère le choix de sa L1 pour exprimer ses émotions car il estime qu'elle est plus appropriée. Il utilise tout de même régulièrement sa L3 pour les exprimer. En revanche, malgré une compétence moyenne en L5, il ne l'utilise pas pour exprimer ses émotions. Il se peut que la compétence n'ait rien à voir avec le choix de ne pas l'utiliser, il explique que cette langue est « un souvenir d'une partie spécifique de ma vie », et qu'il l'associe peut-être à des mauvais souvenirs. Il a cependant mentionné l'utiliser pour les gros mots. Nous essaierons de déterminer pour quelles raisons il utilise sa L1 et sa L3 et dans quels contextes.

Paula offre un profil intéressant, puisqu'elle est autant compétente en L1 et en L3, nous avons établi qu'elle préfère utiliser sa L3 même si sa L1 est utilisée très régulièrement. Pourtant, nous pouvons voir que sa L2 est utilisée à quelques reprises, avec ses parents et ses amis malgré une compétence moyenne (8/20).

De plus, sa L4 n'est pas du tout utilisée alors qu'elle s'estime assez compétente dans cette langue (13/20) et sa L5 est aussi utilisée à quelques reprises, elle s'estime un peu plus compétente qu'en L2 (10/20). Elle explique aussi :

P : « Russian and English are on the same level of proficiency to me, therefore majority of the time I strive to talk in these languages. For the rest - I won't really speak in those unless I have to. »

Elle utilise les langues dans lesquelles elle se sent la plus compétente, et pour le reste elle évite de les parler, sauf si c'est nécessaire, avec ses interlocuteurs par exemple.

Malgré une utilisation régulière de certaines langues moins compétentes pour Paula et Emina, elles préfèrent utiliser les langues dans lesquelles elles sont le plus compétentes pour exprimer leurs émotions. Nous avons aussi le cas d'Axel, Lucie et Damaris qui s'estiment être autant compétents dans plusieurs langues mais qui choisissent une de leurs langues plus facilement, que ce soit parce qu'elle est plus émotionnelle (Axel), par manque de vocabulaire (Lucie) ou selon leurs interlocuteurs (Damaris). L'hypothèse est partiellement confirmée dans le sens où les langues compétentes sont en général choisies pour l'expression des émotions, mais nous pouvons voir qu'un certain manque de compétence n'empêche pas l'utilisation de la langue dans certains contextes, et à l'inverse, une haute compétence ne signifie pas une utilisation régulière pour l'expression des émotions dans cette langue.

Au vu de nos résultats assez contradictoires, il est impératif d'explorer les raisons individuelles de nos participants pour le choix de la langue des émotions, selon les situations et les besoins de chacun.

2. ANALYSE INDIVIDUELLE.

Dans cette partie, nous traiterons de critères plus individuels comme expliqués par Pavlenko (2012), mais aussi nous relèverons les phénomènes intéressants, comme l'alternance codique pour définir le choix de la langue des émotions.

1. Le cas de Damaris.

Pour Damaris, un facteur qui semble déterminant dans son choix de langues est son interlocuteur. Elle explique que ses parents sont comme elle, bilingue espagnol-français, mais

qu'ils parlent qu'en espagnol à la maison, parce que c'est plus naturel. De plus, elle indique qu'elle change de langues parfois quand elle parle avec des amis ou sa famille :

« En famille, pour rigoler, on parle français mais juste des phrases ou des répliques de films. Avec des amis c'est souvent pour leur apprendre des mots (et c'est souvent des gros mots) »

Nous voyons ici l'utilisation de la langue seconde - pour Damaris et sa famille - est dans un but culturel, ou de partage : le fait de rigoler ensemble après avoir fait référence à quelque chose. Comme cité plus haut, elle explique que parler des émotions en L2 est plus difficile avec sa famille, parce que la L2 n'est pas naturelle et donc ils ne la prennent pas au sérieux. Parler la L1 est donc un moyen d'inclusion, ou du moins d'un partage, de références communes. Elle n'explique pas si ne pas être prise au sérieux par sa famille la gêne au niveau de l'expression des émotions, elle indique être plus claire et précise en L2 donc on pourrait penser que c'est le cas. Cependant, elle dit ne pas ressentir de différence en termes d'émotivité de la langue, et de changer de langues que très rarement pour parler de différents sujets.

Dans l'extrait présenté, elle explique aussi enseigner des mots à ses ami.e.s, et surtout des gros mots, ce qui rejoint ce que Dewaele disait pour les mots tabous.

Il est intéressant de noter que Damaris ne parle que français avec son partenaire, leur langue en commun, peu importe l'émotion exprimée. Elle s'adapte donc à la langue de ses interlocuteurs.

Elle ne fait pas part de certaines intentions émotionnelles derrière l'utilisation de ses langues, les deux langues doivent donc être équivalentes en termes d'émotions, ce qui change ce sont les interlocuteurs ou l'environnement.

2. Le cas d'Emina

Le cas d'Emina présente des similitudes, on note une distinction entre cadre familial et cadre sociétal. En effet, Emina explique s'adapter à ses interlocuteurs. De plus, ses parents ne

parlent que bosniaque, il est donc nécessaire pour elle de le parler pour communiquer avec eux. Cependant, quand elle ne trouve pas du tout le mot en bosniaque, elle le dit en français et ses parents la comprennent parfois. Elle explique :

« Je n'ai jamais eu honte de ma langue maternelle. Quand je suis avec mes proches et qu'ils ne parlent pas français couramment alors je leur parle en bosniaque sans me soucier des autres. Sinon, je parle français. Par politesse, je parle la langue de la majorité. Avec mes proches plus âgés, qui ne sont pas totalement à l'aise en français, je parle bosniaque mais avec mes cousins, cousines, qui parlent couramment le français, j'utilise le français. »

Elle indique aussi que la langue choisie pour parler de sujets douloureux dépend de son interlocuteur, elle utilisera le bosniaque avec ses parents et le français avec ses amis, même si elle se sent plus à l'aise en français et qu'elle manque de vocabulaire en bosniaque.

En ce qui concerne l'alternance codique, elle indique souvent changer de langues avec des amis ou de la famille, et quelquefois pour parler de différents sujets (neutres, personnels, émotionnels). Ici encore, l'interlocuteur est un facteur important. Elle donne l'exemple déjà présenté avec ses parents, mais parle aussi de son frère et sa sœur : ils ont tous des compétences différentes dans les deux langues, et ils parlent en français entre eux, sauf quand il y a d'autres membres de la famille avec eux. Il lui arrive également de demander des renseignements sur des mots qu'elle ne connaît pas en bosniaque, des spécialités du pays. Elle change de langues dans une même conversation aussi avec sa nièce, qui est de plus en plus à l'aise en français.

Pour l'utilisation de sa L3, elle mentionne le fait de l'utiliser pour communiquer lors de certains loisirs, mais très rarement en dehors de ça.

Nous constatons donc une grande capacité d'adaptation chez Emina, qui parle la langue de ses interlocuteurs par politesse, mais aussi car c'est parfois la seule façon de communiquer avec eux.

3. Le cas de Lucie.

Le cas de Lucie présente plein d'occasions d'alternance codique, elle utilise parfois sa L1 et sa L2 au sein d'une même conversation avec ses amis ou sa famille, en public et au travail. Elle explique que c'est surtout pour traduire des termes d'une langue à une autre, par exemple entre sa famille et celle de son partenaire, ou lors de ses cours de français. L'alternance codique a donc une dimension fonctionnelle dans ces cadres.

Elle indique aussi qu'elle change de langues pour parler de différents sujets. De plus, elle explique dans des questions sous-jacentes sur la langue choisie pour exprimer ses émotions à l'écrit :

« Je pense qu'involontairement je mélangerais le français et l'espagnol, mes constructions seraient sûrement maladroitement. »

« Il y a souvent une confusion entre la L1 et L2 dans la manière d'exprimer les phrases, la façon de parler en français qui a changé. »

Nous pouvons aussi noter l'adaptation à son interlocuteur, notamment son partenaire avec qui elle ne parle qu'espagnol, sa L2. Elle explique pourtant qu'il est plus difficile d'exprimer ses émotions en L2 par manque de vocabulaire, elle fait donc passer son interlocuteur avant sa satisfaction interne de parler la langue qu'elle trouve être la plus appropriée pour les émotions.

4. Le cas d'Axel.

Une chose qui ressort du profil d'Axel est le fait qu'il ait appris deux langues (L4 et L5) par respect pour son pays d'accueil et pour s'intégrer. Il n'utilise plus ces langues régulièrement aujourd'hui, mais nous pouvons aussi y déceler une capacité d'adaptation. Il utilise exclusivement sa L1 et sa L3 pour exprimer ses émotions, sa L1 est "naturelle" pour lui et la L3 "simple, claire". Nous pouvons remarquer qu'il parle sa L1 avec sa partenaire, sans qu'elle ne parle cette langue et notamment pour exprimer l'amour, la haine, la joie et la colère. Il est difficile de prêter des intentions aux participants dans le cadre de ce questionnaire, mais nous

pouvons amener l'hypothèse de satisfaction interne, comme il considère sa L1 comme étant plus liée à ses émotions, il l'utilisera même si l'interlocuteur ne la comprend pas, les émotions exprimées sont celles qui sont conceptualisées par la langue. Nous remarquons aussi l'absence d'alternance codique.

5. Le cas de Paula.

Paula choisit principalement sa L3 (anglais) pour exprimer ses émotions, pourtant elle explique que ses deux langues maternelles sont plus belles et complexes. Elle explique que c'est surtout par habitude, puisqu'elle utilise l'anglais quotidiennement depuis six ans, dans tous les domaines de sa vie. Elle utilise de temps en temps sa L2 avec ses parents et ses amis, langue dans laquelle elle ne se sent pas compétente même si elle a vécu dans le pays de la langue et qu'elle se considère comme "semi-native", dans son cas, nous pourrions parler d'attrition de la L2. Elle utilise sa L1 plus régulièrement, à la fois avec ses parents et ses amis, mais aussi avec son partenaire qui ne parle pas la langue. On peut ainsi suggérer une satisfaction interne quant au choix de la langue pour exprimer les émotions. Il est aussi intéressant de noter l'utilisation de sa L5 pour les émotions positives comme l'amour, la joie avec son partenaire, mais également quand elle est seule. Elle n'utilise pas la L5 pour les émotions négatives. Nous ne pouvons dire si c'est car elle considère cette langue comme "belle, romantique, classe" et que l'expression des émotions positives se fait donc plus facilement, ou s'il s'agit simplement d'un manque de vocabulaire pour les émotions négatives, ou de capacité perception de l'émotion en L5.

Paula indique changer de langues dans plusieurs contextes et avec plusieurs interlocuteurs - souvent avec ses amis ou sa famille, quelquefois en public ou au travail - mais aussi selon les sujets abordés : elle change souvent de langues pour parler de sujets personnels, mais rarement pour les sujets émotionnels, et parfois pour les sujets neutres. Elle explique changer de langues pour deux raisons :

« Depending on a social situation: sometimes when you switch from discussion in a group to a one-on-one, you can switch to the language that is most natural to you and the other

person. Sometimes, it's intentional if you don't want the people around you to understand you. »

Il s'agit donc de s'adapter à son interlocuteur, ou au contraire de l'exclure pour discuter de sujets potentiellement personnels, ou pour satisfaire son besoin interne.

Elle ne pense pas que l'émotivité perçue d'une langue suffise pour qu'elle soit appropriée pour exprimer ses émotions, sa L1 et sa L2 sont toutes deux chargées d'émotions mais elle choisit principalement sa L3 pour les exprimer car elle y est habituée. Elle indique aussi qu'en L1, elle n'a pas un historique d'expression saine de ses émotions, c'est pour ça qu'elle choisit l'anglais, sa L3, cette langue a un aspect dominant dans sa vie. Il y a donc aussi les souvenirs associés à la langue qui influencent le choix de la langue des émotions.

3. LES CONCLUSIONS DE L'ENQUETE DE TERRAIN.

Nos participants, de par leurs profils riches et variés, nous ont aidé à contribuer à la recherche sur le lien entre bilinguisme et la langue des émotions. Rappelons les critères de départ pour cette étude : qu'ils soient bilingues (utilisation régulière de deux ou plusieurs langues) et qu'ils aient vécu à l'étranger, que ce soit par immigration ou expatriation. L'hypothèse de l'âge et du contexte d'acquisition semble être vérifiée en cas d'immigration, mais là encore se pose l'âge d'immigration, des résultats différents auraient pu se dessiner si l'immigration avait été tardive. Un contexte d'acquisition scolaire n'empêche cependant pas le choix d'une langue pour l'expression des émotions, même si celle-ci est apprise tard. La perception des émotions dans cette langue peut être diminuée, la langue sera ressentie comme moins émotionnelle, comme l'explique Dewaele (2011) : "I argued that when contact with an LX had been limited to the classroom, stylistic range and emotion scripts would inevitably be more limited compared to those LX users who have experienced and used the language in a wider variety of situations."

Nos participants ont tous une facilité à exprimer leurs émotions dans leurs langues dominantes, c'est un choix naturel pour eux. Quand deux langues dominantes étaient présentes, nous remarquons une tendance à utiliser celle qui est la plus fréquente. Cependant, certaines langues qui ne sont pas dominantes sont tout de même utilisées pour l'expression des émotions dans différents contextes.

En ce qui concerne le niveau de compétence, il est vrai que nos participants utilisent plus facilement les langues dans lesquelles ils se sentent compétents, témoignant souvent que leur manque de vocabulaire ou de compétence impacte leur capacité à exprimer leurs émotions dans cette langue. Nous pouvons tout de même noter que les émotions positives sont plus faciles à exprimer dans une langue moins maîtrisée que les émotions négatives, l'explication pouvant être le manque d'émotions négatives dans les manuels, le fait qu'elles mettent en général mal à l'aise ou au contraire, l'omniprésence des émotions positives dans la conscience collective, Caldwell-Harris (2015) fait le lien : "Another hypothesis attempting to resolve conflicting findings is that negative emotions are enhanced in a native language and positive emotions are enhanced (or more accessible) in a foreign language." Par exemple, combien d'entre nous sont capables de dire "je t'aime" dans différentes langues que nous ne parlons pourtant pas?

En ce qui concerne les facteurs individuels, ceux qui ressortent sont l'interlocuteur et la satisfaction interne. Tous nos participants font preuve d'une grande capacité d'adaptation, que ce soit à leurs interlocuteurs, ou au contexte.

Le phénomène d'alternance codique est aussi très présent, et ces facteurs individuels s'y retrouvent. Nos participants les évoquent dans les cas où ils doivent expliquer des mots d'une langue à une autre ou traduire, mais aussi pour s'adapter à l'interlocuteur ou expliciter des références culturelles.

4. LES LIMITES DE NOTRE ETUDE.

Nous avons conscience que notre travail présente certaines limites, notamment la focalisation sur les biographies ou autobiographies, car nous mettons de côté un pan de la littérature important, mais nous le trouvons trop difficile pour une enquête de terrain, c'est pour cela que nous avons décidé de nous baser sur l'expérience des personnes. Cependant, nous reconnaissons que ces études sont importantes et permettent d'approfondir la question.

Le format du questionnaire est aussi une limite de notre étude, un entretien aurait pu amener des précisions, ou des observations concrètes d'alternance codique par exemple. Un

entretien en complément du questionnaire aurait probablement été un meilleur choix, mais puisque nous connaissons les participants, ils auraient peut-être eu peur d'être jugés, ou nos résultats auraient pu être surinterprétés.

Nous ajouterons aussi que le choix des participants est une limite de notre étude dans le sens où toutes les personnes interrogées sont ou ont été en situation de langue seconde, mais il ne s'agit pas du public spécifique FLS. Cependant, il contribue à la recherche car le but est d'analyser la considération actuelle de l'enseignement des émotions en classe de langue étrangère, qui peut ensuite devenir langue seconde.

Il y a trois aspects de cette question que nous n'avons pas abordés qui prennent pourtant tout leur sens dans l'étude de cette question, il s'agit de la question de culture, de personnalité et de statut de la langue. Dans l'analyse de Pavlenko (2005), beaucoup de personnes estiment que le choix de l'expression des émotions dépend de la culture, car certaines cultures ont peu de vocabulaire pour les exprimer car il est coutume de les cacher, ou du moins de ne pas les exprimer. La personnalité est étroitement liée à cette notion de culture, certaines personnes décrivent avoir différentes personnalités selon leurs langues, et le choix de la langue dépend du contexte mais aussi de la personnalité que l'on essaye de montrer, la langue est un moyen de faire ressortir un aspect de la personnalité, par exemple, il est plus facile de s'énerver en anglais car la langue est directe.

Enfin, nous aborderons la notion de statut de la langue, d'image de la langue au niveau international. Cette question a été très rarement abordée dans la littérature, mais le commentaire de Paula sur sa consommation des médias en anglais qui influence son choix de la langue pour les émotions montre que certaines langues peuvent être choisies en fonction de leur omniprésence culturelle et communicative - du moins dans le monde occidental. Est-ce qu'une *lingua franca* est plus facilement choisie pour l'expression des émotions parce que son vocabulaire nous parvient à travers différents canaux, parce qu'elle est vue et vendue comme étant la langue de la communication et facile, parce que les pays anglophones occupent une place privilégiée dans le monde, parce qu'elle nous atteint sans qu'on ne fasse la démarche d'aller vers elle ? Il serait intéressant d'analyser la question en profondeur, et ce avec différentes langues vues comme dominantes comme le français.

CONCLUSION

Le but de notre recherche était de déterminer les facteurs qui influencent le choix d'une langue pour l'expression des émotions, et d'approfondir la question du choix d'une langue seconde pour mettre une distance entre les émotions et la réalité.

Comme nous l'avons vu, la question est beaucoup plus complexe que ce que nous pensons, et ce car cette question se trouve aux confins de nombreuses disciplines : la linguistique, et surtout l'acquisition des langues secondes mais aussi la psychologie et la sociologie. Il a été montré qu'une L2 peut parfois être ressentie comme étant plus distante que la L1 par la personne bilingue, notamment à cause du contexte d'acquisition : une langue apprise dans une salle de classe manque d'émotions car les apprenants n'en font pas l'expérience, et ils n'ont donc pas conscience des scripts émotionnels associés à la langue à cause de la culture. Cet effet de détachement peut être bénéfique, puisqu'il peut permettre aux locuteurs de la L2 de se sentir plus libre d'exprimer leurs émotions, et d'ainsi parler de choses qui n'auraient jamais été mises en lumière. Cependant, la L2 n'est pas toujours la langue de détachement, et le contexte politique ou historique peut attribuer des connotations à une langue qui font que ses locuteurs la délaissent, c'est ce qui s'est passé lors de la colonisation, ou dans l'exemple des Juifs Allemands ayant émigré aux Etats-Unis. L'immigration est souvent décisive dans ce procédé, nous parlons d'attrition de la L1.

Cependant, il existe des phénomènes communs à l'expérience bilingue, comme l'alternance codique, le locuteur change de langues au milieu d'une même conversation pour changer de sujets, pour faire référence, pour changer le degré d'émotivité etc.

Une observation finale dans la littérature est la possibilité que la facilité de l'expression des émotions dans une langue ou une autre ne dépende pas de l'émotivité perçue de la langue, mais de la langue du souvenir. Un souvenir ayant eu lieu en L1 sera plus émotionnel si raconté en L1, et un souvenir en L2 sera plus émotionnel en L2 et ainsi de suite. Cette hypothèse reste en suspens, mais nous devons donner les outils nécessaires aux apprenants de FLS pour qu'ils puissent développer leurs scripts émotionnels en français sans pour autant oublier leur L1. Pour cela, il faut valoriser la L1, et mettre en place des activités authentiques, dans lesquelles ils feront l'expérience des émotions, ce qui les aidera à les conceptualiser et à les exprimer. Ce travail met aussi en avant le besoin de considérer la santé mentale dans

l'enseignement des langues, dans un premier temps car le public avec lequel nous travaillons peut avoir des traumatismes et a besoin de s'ouvrir sur ce qu'ils ont vécu pour pouvoir guérir. Au-delà des traumatismes, la santé mentale impacte grandement un individu, et n'importe qui peut avoir des problèmes de santé mentale, il est de notre devoir en tant qu'enseignant et chercheur de la prendre en compte dans l'enseignement d'une langue, et de faire de notre mieux pour que le climat de classe soit bienveillant, et une sorte de refuge dans lequel nous pouvons nous exprimer sans jugement, grâce à nos nombreuses langues.

Développer les émotions en classe de langue, mais aussi favoriser leur expérience et leur expression peut ainsi être une grande aide pour chaque public, et c'est dans cette optique que notre sujet prend tout son sens : les langues sont des outils à travers desquels nous faisons sens de notre monde intérieur, et chaque langue doit avoir des niveaux d'émotivité ressentis équivalents pour être capable d'extérioriser la variété des expériences des émotions chez les personnes bilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- Altarriba, J., & Morier, R. (2004). Bilingualism : Language, Emotion and Mental Health. *The handbook of bilingualism*, 250-280.
- Amati-Mehler, J. (2010). Le multilinguisme dans la cure. *Annuel de l'APF, Annuel 2010*(1), 151-176.
- Amiel, G. (2017). Talking cure, cure de parole, cure par la parole. *Feuillets psychanalytiques*, 2, 7-13.
- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina)Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, (48), 37-55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox : Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 20-46.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism : Basic principles*. Multilingual Matters.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bond, M., & Lai, T. (1986). Embarrassment and code switching into a second language. *Undefined*. Consulté à l'adresse <https://www.semanticscholar.org/paper/Embarrassment-and-code-switching-into-a-second-Bond-Lai/20b580cb403540eb7f418fd52a8d491a605a7704>
- Burck, C. (2004). Living in several languages : Implications for therapy. *Journal of Family Therapy*, 26(4), 314-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2004.00287.x>

- Busch, B., & McNamara, T. (2020). Language and trauma : An introduction. *Applied Linguistics*, 41(3), 323-333. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa002>
- Buxbaum, E. (1949). The role of a second language in the formation of ego and superego. *The Psychoanalytic Quarterly*, 18(3), 279-289. <https://doi.org/10.1080/21674086.1949.11925762>
- Caldwell-Harris, C., & Gleason, J. (2006). When is a First Language More Emotional ? Psychophysiological evidence from bilingual speakers . *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*.
- Caldwell-Harris, C. L. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language : Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 214-219. <https://doi.org/10.1177/0963721414566268>
- Castellotti, V. (2012). Recherches qualitatives : Épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues. In *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité* (p. 29-44). L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390214>
- Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). *Emotions-sentiments* (C. Cavalla & E. Crozier, Éd.). PUG. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429073>
- Collins, L. (2016, août 1). Love in translation. Consulté 26 août 2021, à l'adresse The New Yorker website: <http://www.newyorker.com/magazine/2016/08/08/lauren-collins-learns-to-love-in-french>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

- Costa, A. (2014). Your morals depend on language. *PLoS ONE*, 9(4), e94842.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094842>
- Costa, B. (2010). Mother tongue or non-native language? Learning from conversations with bilingual/multilingual therapists about working with clients who do not share their native language. *Ethnicity and Inequalities in Health and Social Care*, 3(1), 15-24.
<https://doi.org/10.5042/eihsc.2010.0144>
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Vanves: Hachette F.L.E.
- De Urtubey, L. (1988). Revue française de psychanalyse : Organe officiel de la Société psychanalytique de Paris. Consulté 26 août 2021, à l'adresse
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5458842x/texteBrut>
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning : Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367-380. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x>
- Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753-1780. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. London: Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9780230289505>
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik*, 22, 23-42.
- Dewaele, J.-M. (2013). Multilingualism and emotions. In C. A. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0795>

- Dewaele, J.-M. (2015). Jalt2015 conference article : On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.3-3>
- Dewaele, J.-M. and Pavlenko, A. (2001-2003) Web questionnaire *Bilingualism and Emotions*. University of London.
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263-322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research : Construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dylman, A. S., & Bjärtå, A. (2019). When your heart is in your mouth : The effect of second language use on negative emotions. *Cognition and Emotion*, 33(6), 1284-1290. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1540403>
- Espín, O. M. (2013). "Making love in english:" language in psychotherapy with immigrant women. *Women & Therapy*, 36(3-4), 198-218. <https://doi.org/10.1080/02703149.2013.797847>
- Greenson, R. (1950). The mother tongue and the mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 31.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 2(1-2), 163-187. <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals : Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). Instructed second language acquisition : Introduction. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, 1-25.

- Javier, R. A., & Marcos, L. R. (1989). The role of stress on the language-independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(5), 449-472.
<https://doi.org/10.1007/BF01067310>
- Köpke, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 3-30.
[https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(03)00051-4)
- Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 197-220.
<https://doi.org/10.1075/lia.2.2.02kop>
- Krapf, E. E. (1955). The choice of language in polyglot psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/21674086.1955.11925990>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed). Oxford ; New York: Pergamon.
- Ladegaard, H. J. (2018). Codeswitching and emotional alignment : Talking about abuse in domestic migrant-worker returnee narratives. *Language in Society*, 47(5), 693-714.
<https://doi.org/10.1017/S0047404518000933>
- Li, Y. (2016, décembre 26). To speak is to blunder. Consulté 26 août 2021, à l'adresse The New Yorker website: <http://www.newyorker.com/magazine/2017/01/02/to-speak-is-to-blunder>
- Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism : An introduction*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED404847>
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion : Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>

- Lorette, P., & Dewaele, J.-M. (2015). Emotion recognition ability in English among L1 and LX users of English. *International Journal of Language and Culture*, 2(1), 62-86.
<https://doi.org/10.1075/ijolc.2.1.03lor>
- Majid, A. (2012). Current emotion research in the language sciences. *Emotion Review*, 4(4), 432-443. <https://doi.org/10.1177/1754073912445827>
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Oliva, M. E. (2019). A healing journey of the bilingual self : In search of the language of the heart. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 28(3), 334-347.
<https://doi.org/10.1080/15313204.2017.1384946>
- Opitz, B., & Degner, J. (2012). Emotionality in a second language : It's a matter of time. *Neuropsychologia*, 50(8), 1961-1967.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.04.021>
- Pavlenko, A. (1998). Second language learning by adults : Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9(1). <https://doi.org/10.5070/L491005268>
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop Doing That, la Komu Skazala!' : Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 25.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, A. (2006). *Bilingual minds : Emotional experience, expression and representation*. Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>

- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers : Disembodied cognition?
International Journal of Psychology, 47(6), 405-428.
<https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>
- Pavlenko, A. (2017). Do you wish to waive your rights? Affect and decision-making in multilingual speakers. *Current Opinion in Psychology*, 17, 74-78.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.005>
- Perez Foster, R. (2001). When immigration is trauma : Guidelines for the individual and family clinician. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(2), 153-170.
<https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.2.153>
- Rolland, L., Dewaele, J.-M., & Costa, B. (2017). Multilingualism and psychotherapy : Exploring multilingual clients' experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1259009>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. London: Blackwell.
- Romaine, S. (2017). Multilingualism. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Éds.), *The Handbook of Linguistics* (1^{re} éd., p. 541-556). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119072256.ch26>
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2014). *Chapitre 1. La psychologie des émotions : Survol des théories et débats essentiels*. Dunod. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions--9782100705344-page-11.htm>
- Santiago-Rivera, A., & Altarriba, J. (2002). *The role of language in therapy with the spanish-english bilingual client*. <https://doi.org/10.1037//0735-7028.33.1.30>
- Schrauf, R. W. (2000). Bilingual autobiographical memory : Experimental studies and clinical cases. *Culture & Psychology*, 6(4), 387-417. <https://doi.org/10.1177/1354067X0064001>
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : Remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (18), 3-15. <https://doi.org/10.4000/aile.2163>

Wierzbicka, A. (2004). Preface : Bilingual lives, bilingual experience. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 94-104. <https://doi.org/10.1080/01434630408666523>

Williams, A., Srinivasan, M., Liu, C., Lee, P., & Zhou, Q. (2020). Why do bilinguals code-switch when emotional? Insights from immigrant parent-child interactions. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20(5), 830-841. <https://doi.org/10.1037/emo0000568>

SITOGRAPHIE

DRUCK Nora - Die wahrheit - Clip 40. (2020). Consulté à l'adresse

<https://www.youtube.com/watch?v=Z2tepPjua2M>

Collins, L. (2016, août 1). Love in translation. Consulté 26 août 2021, à l'adresse The New Yorker

website: <http://www.newyorker.com/magazine/2016/08/08/lauren-collins-learns-to-love-in-french>

Grosjean, F. (2012). What do bilinguals and hurdlers have in common? | psychology today.

Consulté 26 août 2021, à l'adresse <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201207/what-do-bilinguals-and-hurdlers-have-in-common>

Li, Y. (2016, décembre 26). To speak is to blunder. Consulté 26 août 2021, à l'adresse The New

Yorker website: <http://www.newyorker.com/magazine/2017/01/02/to-speak-is-to-blunder>

Santé mentale des migrants : Des blessures invisibles. (s. d.). Consulté 26 août 2021, à l'adresse

<https://www.larevuedupraticien.fr/article/sante-mentale-des-migrants-des-blessures-invisibles>

Yumpu.com. (s. d.). Edith Buxbaum * Le rôle d'une seconde langue dans la formation du ...

Consulté 26 août 2021, à l'adresse Yumpu.com website:

<https://www.yumpu.com/fr/document/read/17600736/edith-buxbaum-le-role-dune-seconde-langue-dans-la-formation-du->

ANNEXES

Annexe 1 : Revue des différentes études et leurs résultats (Pavlenko, 2012).

TABLE 2
Introspective approaches

<i>Study</i>	<i>Participants</i>	<i>Tasks</i>	<i>Results</i>
Caldwell-Harris et al. (2012)	(1) 23 childhood Russian–English bilinguals in the US, early arrivals, AoAr < 10 years (2) 21 late Russian–English bilinguals in the US, late arrivals, AoAr > 10 years (3) 20 English–Russian bilinguals in the US who learned Russian as FL or L2	Self-reports	L1 advantage (higher perceived emotionality)
Puntoni et al. (2009)	64 trilinguals in Belgium, with French and Dutch as L1 or L2 and L3 English	Rating advertising slogans in L1 and L2	L1 advantage (higher perceived emotionality)

TABLE 3
Cognitive approaches

<i>Study</i>	<i>Participants</i>	<i>Tasks</i>	<i>Results</i>
<i>Memory effects</i>			
Anooshian & Hertel (1994)	18 late Spanish–English bilinguals, mean AoA = 16.3 years 18 late English–Spanish bilinguals, mean AoA = 18.4 years	(1) Word rating (2) Surprise recall	L1 advantage for emotional words (superior recall)
Ayçiçeği & Harris (2004)	42 late Turkish–English bilinguals in the US, AoA > 12 years, mean AoAr = 22 years (range 17–46 years), mean LoR = 2.1 (range 0.5–6 years)	(1) Word rating (2) Surprise recall or recognition	L2 advantage for emotional words (superior recall)
Ayçiçeği-Dinn & Caldwell-Harris (2009)	59 late Turkish–English FL users in Turkey, AoA = 12 years	(1) Shallow and deep word processing tasks (2) Surprise recall	L2 advantage for reprimands (superior recall)
Ferré et al. (2010)	74 Catalan–Spanish bilinguals 59 Spanish–Catalan bilinguals 35 childhood Spanish–English bilinguals, mean AoA = 8.3 years	(1) Word ratings (2) Free recall	No language advantage in recall tasks

<i>Interference effects</i>			
Colbeck & Bowers (2012)	19 native speakers of English	Rapid Search Visual Presentation task	L2 advantage (lower sensitivity to taboo words in the L2)
Eilola & Havelka (2011)	20 Chinese–English bilinguals in the UK	Emotional Stroop task	Similar interference effects in L1 and L2; lower sensitivity to taboo words in the L2 (as measured by SCL)
	31 childhood Greek–English bilinguals, mean AoA = 8.4 years, LoR = 2.5 years	SCL measurement	
Eilola et al. (2007)	34 childhood Finnish–English bilinguals, mean AoA = 9.2 years, range 7–13 years	Emotional Stroop task with neutral, positive, negative and taboo words	Similar interference in both languages
Sutton et al. (2007)	64 early Spanish–English bilinguals	Emotional Stroop task with neutral and negative words	Interference effects in both languages with greater interference in the dominant L2
<i>Congruence effects</i>			
Altarriba & Basnight-Brown (2011)	<i>Study 1</i> 57 native speakers of English 32 early Spanish–English bilinguals	Affective Simon Task	Similar congruency effects in both languages, with more robust effects in the dominant L2 English
	<i>Study 2</i> 52 native speakers of English 34 early Spanish–English bilinguals		
Degner et al. (2012)	21 German–French bilinguals, mean AoA = 10.8 years 20 French–German bilinguals, mean AoA = 12.3 years	Affective priming	L1 advantage (speed of processing), L2 affective priming effects influenced by the frequency of L2 use
Segalowitz et al. (2008)	48 English–French bilinguals, dominant in L1 English	Implicit Affect Association Task	L2 advantage (greater interference effect in the L1)

TABLE 4
Psychophysiological approaches

<i>Study</i>	<i>Participants</i>	<i>Tasks</i>	<i>Results</i>
Caldwell-Harris & Ayçiçeği-Dinn (2009)	<i>Study 1</i> 70 Turkish–English bilinguals in Turkey, dominant in L1 Turkish, AoA > 12 years	<i>Study 1</i> Listening to emotional phrases in the two languages, with concurrent measurement of SCR	<i>Study 1</i> L1 advantage (higher SCRs elicited by L1 Turkish phrases)
	<i>Study 2</i> 45 Turkish–English bilinguals in Turkey, dominant in L1 Turkish, AoA = 13 years	<i>Study 2</i> Reading aloud true and false statements in both languages, with concurrent measurement of SCR	<i>Study 2</i> Higher SCRs elicited by L2 English
Caldwell-Harris et al. (2011)	64 Mandarin–English bilinguals, AoA 0–15 years, AoAr 0–24 years, LoR 0–23 years	(1) Rating of neutral phrases, endearments, insults, reprimands, and taboo phrases, with concurrent measurement of SCR (2) interviews	L1 advantage in self-reports (higher perceived emotionality), higher SCRs for L2 English endearments
Harris (2004)	15 early Spanish–English bilinguals, dominant in L2 English, mean AoA = 3.7, range 0–7 years 21 childhood Spanish–English bilinguals, dominant in L1 Spanish, mean AoA = 7.9 years, ages 1–16 years; AoAr 13–25 years; mean LoR = 2.4 years, range 0.5–20 years	Rating of childhood reprimands, and taboo words, endearments, insults, and neutral words, with concurrent measurement of SCR	AoA effects: L1 advantage in childhood bilinguals (higher SCRs elicited by childhood reprimands)

Harris et al. (2003)	32 late Turkish–English bilinguals in the US AoA > 12 years, mean AoA = 34 years, range 16–31 years, mean LoR = 4, years, range 1–15 years	Rating of childhood reprimands and neutral, positive, negative, and taboo words, in visual and auditory modalities, with concurrent measurement of SCR	L1 advantage (higher SCRs elicited by L1 taboo words and childhood reprimands)
----------------------	---	--	--

TABLE 5
Neuroimaging approaches

<i>Study</i>	<i>Participants</i>	<i>Tasks</i>	<i>Results</i>
Conrad et al. (2011)	40 late German–Spanish bilinguals 26 late Spanish–German bilinguals AoA > 12 years residing in Germany	Lexical decision task	L1 effects for positive and negative words, L2 effects for positive words and for negative words in L2 Spanish; delays in L2 visual processing
Opitz & Degner (2012)	16 German–French bilinguals 16 French–German bilinguals mean AoA = 12 years mean LoR = 14.9 months	Lexical decision task	Similar EPNs in the two languages, with a time lag in the L2
Wu & Thierry (2012)	15 native speakers of English 15 native speakers of Chinese 15 Chinese–English bilinguals AoA = 12 years, mean LoR = 20.5 months	Translation-priming task	Valence effects on processing: L2 English positive and neutral words activated L1 Chinese translation equivalents, while negative words did not

Annexe 2 : Questionnaire originel (Dewaele et Pavlenko, 2001-2003)

Bilingualism and Emotions

Preferences

Please choose one of the options listed below to indicate how you would prefer us to proceed with the information you supply

Give you credit if we cite you in our work.

Use your responses but to keep your name and other identifying information confidential.

Use your responses in our analysis but not to quote them in any work that may appear in press.

Background Information

All information will be kept confidential. If you would rather not identify yourself, please use random initials and a number, e.g., AV38.

1. Name
2. Contact address (preferably e-mail)
3. Gender
4. Age
5. Education level (highest diploma or degree)
6. Which ethnic group/community do you belong to or most identify with
7. Occupation/Profession
8. Is your occupation related to your bilingualism or languages in any way

Linguistic information

9. Which **languages** do you know and what order did you learn them in? Was acquisition **naturalistic** (outside of school), **instructed** (at school), or both?

Language	Age at which you started learning the language	Context of Acquisition
----------	--	------------------------

1st LANGUAGE (L1)

2nd LANGUAGE (L2)

3rd LANGUAGE (L3)

4th LANGUAGE (L4)

5th LANGUAGE (L5)

10. Which do you consider to be your dominant language(s)? -----

11. What language(s) does your partner speak?

12. On the scale from 1 (least proficient) to 5 (fully fluent) how do you rate yourself in speaking, understanding, reading, writing in all of the languages in question?

Speaking Comprehension Reading Writing

L1

L2

L3

L4

L5

13. How frequently do you use each of the languages and with whom? Never=0, every year=1, every month=2, every week=3, every day=4, several hours a day=5)

With whom Frequency

L1

L2

L3

L4

L5

14. Which language (s) do you use for mental calculations/arithmetic? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

15. Do you switch between languages within a conversation with certain people? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

When speaking with friends and family

When speaking with strangers

When speaking in public

At work

16. Do you switch between languages when talking about certain matters? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

When speaking about neutral matters

When speaking about personal matters

When speaking about emotional matters

If you have **no** children click here and go to [question 20](#)

17. If you have children, what language do you typically use with:

a) the oldest? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

b) the youngest? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

18. What language do you favor in scolding or disciplining them? (Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

19. What language do you select for praise and/or intimate conversations with them?
(Click where appropriate)

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

Languages and Emotions

20. Here are some **subjective statements** about the languages you know. Please mark to what extent they correspond to your own perceptions. There are no right or wrong answers. (Click where appropriate)

Which is your first language? -----

Not at all Somewhat More or less To a large extent Absolutely

My L1 is useful

My L1 is colourful

My L1 is rich

My L1 is poetic

My L1 is emotional

My L1 is cold

Which is your 2nd language? -----

Not at all Somewhat More or less To a large extent Absolutely

My L2 is useful

My L2 is colourful

My L2 is rich

My L2 is poetic

My L2 is emotional

My L2 is cold

Which is your 3rd language? -----

Not at all Somewhat More or less To a large extent Absolutely

My L3 is useful

My L3 is colourful

My L3 is rich

My L3 is poetic

My L3 is emotional

My L3 is cold

Which is your 4th language? -----

Not at all Somewhat More or less To a large extent Absolutely

My L4 is useful

My L4 is colourful

My L4 is rich

My L4 is poetic

My L4 is emotional

My L4 is cold

Which is your 5th language? -----

Not at all Somewhat More or less To a large extent Absolutely

My L5 is useful

My L5 is colourful

My L5 is rich

My L5 is poetic

My L5 is emotional

My L5 is cold

21. If you are **angry**, what language do you typically use to express your anger? (Click where appropriate)

a) When alone

Never Rarely Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

b) In letters and e-mail

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

c) When talking to friends

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

d) When talking to parents/partners

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

e) When talking to strangers

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

22. If you **swear** in general, what language do you typically swear in? (Click where appropriate)

	Never	Rarely	Sometimes	Frequently	All the time	Not applicable
L1						
L2						
L3						

L4

L5

23. Do **swear** and **taboo words** in your different languages have the same **emotional weight** for you? (Click where appropriate)

Not strong Little Fairly Strong Very strong Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

24. What language do you express your **deepest feelings** in? (Click where appropriate)

a) When alone

Never Maybe Probably Certainly Without any doubt Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

b) In letters and e-mail

Never Maybe Probably Certainly Without any doubt Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

c) When talking to friends

Never Maybe Probably Certainly Without any doubt Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

d) When talking to parents/partners

Never Maybe Probably Certainly Without any doubt Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

24. How **anxious** are you when speaking your different languages with different people in different situations? (Click where appropriate)

Not at all A little Quite anxious Very anxious Extremely anxious Not applicable

When speaking L1 with friends

When speaking L1 with colleagues

When speaking L1 with strangers

When speaking L1 on the telephone

When speaking L1 in public

Not at all A little Quite anxious Very anxious Extremely anxious Not applicable

When speaking L2 with friends

When speaking L2 with colleagues

When speaking L2 with strangers

When speaking L2 on the telephone

When speaking L2 in public

Not at all A little Quite anxious Very anxious Extremely anxious Not applicable

When speaking L3 with friends

When speaking L3 with colleagues

When speaking L3 with strangers

When speaking L3 on the telephone

When speaking L3 in public

Not at all A little Quite anxious Very anxious Extremely anxious Not applicable

When speaking L4 with friends

When speaking L4 with colleagues

When speaking L4 with strangers

When speaking L4 on the telephone

When speaking L4 in public

Not at all A little Quite anxious Very anxious Extremely anxious Not applicable

When speaking L5 with friends

When speaking L5 with colleagues

When speaking L5 with strangers

When speaking L5 on the telephone

When speaking L5 in public

25. If you form sentences silently (**inner speech**), what language do you typically use?
(Click where appropriate)

Never Really Sometimes Frequently All the time Not applicable

L1

L2

L3

L4

L5

27. Does the phrase "**I love you**" have the same emotional weight for you in your different languages? Which language does it feel strongest in?

28. Do you have a **preference** for emotion terms and terms of endearment in one language over all others? Which language is it and why?

29. Do your languages have different **emotional significance** for you? if yes, then how do you see this significance for each language? Is one more appropriate as the language of your emotions than others?

30. If you do write in a **personal diary** - or were to write in one - what language(s) do you or would you use and why?

31. If you were to recall some **bad or difficult memories**, what language would you prefer to discuss them in and why?

32. If you are married to or living with a speaker of a language that is not your L1, what language do you generally use at home? What language do you **argue** in?

33. Do you feel like a **different person** sometimes when you use your different languages?

34. Is it easier or more difficult for you to **talk about emotional topics** in your second or third language? If there is a difference, could you tell us about that and perhaps provide some examples?

35. Do you have any other **comments** and/or suggestions for the authors of this questionnaire?

Annexe 3 : Questionnaire modifié et distribué, version française.

I. Présentation.

Ce questionnaire prend place dans le cadre de mon mémoire de fin d'études de Didactique des Langues. Il questionne les liens entre émotions et bilinguisme, la façon dont nous exprimons nos émotions dans notre langue maternelle ou dans une langue étrangère, les différentes utilisations de la langue pour parler d'émotions, mais aussi les représentations que nous avons des langues que nous parlons vis-à-vis des émotions. Ce questionnaire existe en version française et anglaise.

Il est basé sur le questionnaire en ligne *Bilingualism and Emotions* de Dewaele et Pavlenko (2001-2003), traduit par mes soins et réadapté.

II. Questions.

1. Questions de présentation.

- a. Quel est votre nom ?
- b. Quel âge avez-vous ?
- c. Quel est votre diplôme le plus élevé ?
- d. Quel est votre métier/occupation ?

2. Questions linguistiques

- a. Quelles langues connaissez-vous et à quel âge les avez-vous apprises ? Dans quel contexte les avez-vous apprises (à la maison, à l'école, les deux etc.) ?

Langues (complétez avec les langues que vous connaissez)	Âge auquel vous avez commencé à apprendre la langue	Contexte d'acquisition
1 ^{ère} langue (L1)		
2 ^{ème} Langue (L2)		
3 ^{ème} Langue (L3)		
4 ^{ème} Langue (L4)		
5 ^{ème} Langue (L5)		

- b. Quelle(s) langue(s) considérez-vous être votre ou vos langues dominantes ?

- c. Quelle(s) langue(s) sont parlées par vos parents ? Quelle image vos parents avaient-ils de ces langues ? Quelle image avez-vous de ces langues ?

- d. Quelles langues sont parlées par votre partenaire si vous en avez un.e ?

- e. Sur une échelle de 1 (peu compétent) à 5 (parfaitement compétent), comment vous noteriez-vous dans les compétences production orale et écrite, et celles de compréhensions orale et écrite ?

Langues	Production orale (parler)	Production écrite (écrire)	Compréhension orale (écouter)	Compréhension écrite (lire)
L1				
L2				
L3				
L4				
L5				

f. Qu'est-ce que vous aimez faire dans ces langues ou que vous n'aimez pas faire par rapport à ces compétences ? Pourquoi ?

g. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous appris chacune de ces langues ?

Langues	Raisons d'apprentissage
L1	
L2	
L3	
L4	
L5	

h. Est-ce que vous changez de langues dans une même conversation avec certaines personnes ? Cochez les cases qui vous semblent appropriées.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps	Ne sait pas/Non-applicable
En parlant avec des amis ou de la famille						
En parlant avec des inconnus						
En parlant en public						

Au travail						
-------------------	--	--	--	--	--	--

i. Dans quelles circonstances changez-vous de langues ? Donnez des exemples si vous le pouvez. (pour faire une référence à quelque chose, pour donner un surnom etc.)

j. Est-ce que vous changez de langues quand vous abordez certains sujets ?

	Jamais	Rarement	Quelque fois	Souvent	Tout le temps	Ne sait pas/Non-applicable
Quand vous parlez de sujets neutres						
Quand vous parlez de sujets personnels						
Quand vous parlez de sujets émotionnels						

i. Votre rapport à vos langues a-t-il évolué avec le temps ? Par exemple, avant vous aviez honte de votre langue maternelle mais maintenant vous trouvez que c'est un plus.

3. Questions sur le lien entre langue et émotions.

a. Décrivez avec des adjectifs ou des noms, comment 1) vous vous représentez chacune des langues que vous parlez et 2) les sensations que vous attribuez quand vous parlez/écrivez/entendez la langue.

	1) Représentation	2) Sensation
L1		
L2		
L3		
L4		
L5		

b. Dans quelle(s) langue(s) exprimez-vous différents sentiments et différentes émotions ? Cochez les cases qui vous semblent appropriées.

A. L'amour

1. Quand vous êtes seul.e :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

2. Dans des lettres ou des e-mails :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

3. Quand vous parlez avec des ami.e.s :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

4. Quand vous parlez avec vos parents :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

5. Quand vous parlez avec votre partenaire :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

B. La haine

1. Quand vous êtes seul.e :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

2. Dans des lettres ou des e-mails :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

3. Quand vous parlez avec des ami.e.s :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

4. Quand vous parlez avec vos parents :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

5. Quand vous parlez avec votre partenaire :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

C. La joie

1. Quand vous êtes seul.e :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

2. Dans des lettres ou des e-mails :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

3. Quand vous parlez avec des ami.e.s :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable

L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

4. Quand vous parlez avec vos parents :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

5. Quand vous parlez avec votre partenaire :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

D. La colère

1. Quand vous êtes seul.e :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

2. Dans des lettres ou des e-mails :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					

L2					
L3					
L4					
L5					

3. Quand vous parlez avec des ami.e.s :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

4. Quand vous parlez avec vos parents :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

5. Quand vous parlez avec votre partenaire :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

E. La tristesse

1. Quand vous êtes seul.e :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					

L2					
L3					
L4					
L5					

2. Dans des lettres ou des e-mails :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

3. Quand vous parlez avec des ami.e.s :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

4. Quand vous parlez avec vos parents :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					
L4					
L5					

5. Quand vous parlez avec votre partenaire :

	Jamais	Peut-être	Probablement	Absolument	Non-applicable
L1					
L2					
L3					

L4					
L5					

c. Si vous formez des phrases dans votre tête (le discours interne), quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? Cochez les cases qui vous semblent appropriées.

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps	Non-applicable
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						

d. Est-ce que vos langues ont différentes significations émotionnelles pour vous ? Si oui, comment voyez-vous ces significations pour chaque langue ? Est-ce que vous considérez une langue comme étant plus appropriée qu'une autre pour parler des émotions ?

e. Si vous écrivez dans un journal intime ou un média similaire, ou si vous deviez le faire, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ou utiliseriez-vous et pourquoi ?

f. Dans un contexte scolaire ou académique, vous est-il arrivé de produire un texte ou un discours dans une autre langue pour raconter des événements compliqués ? Pourquoi ?

g. Si vous deviez discuter de souvenirs douloureux ou difficiles, quelle(s) langue(s) préféreriez-vous utiliser et pourquoi ?

h. Est-ce plus facile ou difficile pour vous de parler de sujets émotionnels dans votre seconde ou troisième langue que dans votre première ? Si vous pensez qu'il y a une différence, est-ce que vous pouvez en parler et donnez quelques exemples de votre vie ?

i. Si vous avez quelque chose à ajouter qui n'a pas été couvert par les questions, vous pouvez le mentionner ici.

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT.....	3
ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT	4
REMERCIEMENTS.....	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	13
1. DEFINITIONS.....	13
1.1 <i>La typologie des langues.</i>	13
1.1.1 La naissance d'une langue première.....	13
1.1.2 Langue seconde ou étrangère ?	14
1.1.3 La théorie de Krashen en ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde.	15
1.1.3.1 La distinction entre acquisition et apprentissage.....	15
1.1.3.2 L'hypothèse de l'input.	15
1.1.3.3 L'hypothèse du filtre affectif.	16
1.2. <i>Entre bilinguisme et multilinguisme ?</i>	16
1.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?	16
1.2.2. Les différents types de personnes bilingues.	18
1.2.2.1. Les bilingues simultanés ou successifs.	18
1.2.2.2. Les bilingues précoces ou tardifs.....	18
1.2.2.2.1. Retour sur l'âge critique pour l'acquisition d'une langue.....	19
1.2.2.3. Les bilingues équilibrés ou dominants.	20
1.3. <i>La danse des émotions quand on est multilingue.</i>	20
1.3.1 Le paradoxe de l'émotion.....	21
1.3.2. Le lien entre bilinguisme et émotions.....	22
2. LA DISTANCE EMOTIONNELLE D'UNE L2 : UNE EXPERIENCE UNIVERSELLE ?	24
2.1. <i>La distance émotionnelle en L2.</i>	25
2.2. <i>Quels sont les facteurs causant l'effet de détachement ?</i>	25
2.2.1. L'expérience de l'émotion.....	25
2.2.2. Les facteurs individuels motivant le choix d'une langue pour l'expression des émotions.....	26
2.3. <i>Le choix de la langue pour les émotions dans les biographies et les autobiographies.</i>	27
2.3.1. L'utilisation de la L2 comme processus de distanciation.	28
2.3.1.1 La L2 comme mécanisme de défense.....	28
2.3.1.2. Les avantages de l'utilisation d'une L2.	29
2.3.1.3 Importance de la mémoire sur le choix de la langue d'expression.	30
2.3.2 La L2 comme vecteur d'expression des émotions.	30
2.3.2.1 L'utilisation de la L2 comme recreation de son identité.	31
2.3.2.2. Les connotations sociopolitiques qui influencent le choix de la langue.	32
2.3.2.3 L'alternance codique comme moyen d'expression précis.	33
2.3.2.4 Le phénomène d'attrition.....	34
3. LES IMPLICATIONS POUR LE FLS.....	35
3.1 <i>Description du public FLS.</i>	35
3.2. <i>Implications psychologiques du public FLS</i>	36

3.3. Les émotions dans l'enseignement du FLS.	37
DEUXIEME PARTIE : EXPOSE METHODOLOGIQUE.....	41
1. LA METHODE CENTREE AUTOUR DE DEUX CONCEPTS.	41
1.1 Une démarche qualitative.	41
1.2. Une étude pragmatique.	42
2. LE CHOIX DU QUESTIONNAIRE.	43
2.1. Le questionnaire : un outil controversé en acquisition de la langue seconde.	43
2.1.1. Les avantages du questionnaire dans une démarche qualitative.	43
2.1.2 Les inconvénients du questionnaire dans une démarche qualitative.	44
2.1.3. Recommandations pour améliorer le questionnaire.	44
3. L'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE.	45
4. RECUEIL DES DONNEES.	46
4.1 Les critères de sélection des participants.	46
4.2 L'appel à participants.	47
5. PRESENTATION DES PARTICIPANTS.	47
5.1 Présentation générale du terrain de recherche.	47
5.2 Présentation détaillée des participants.	48
5. LES OUTILS D'ANALYSE.....	50
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES.....	51
1. ANALYSE CROISEE DES PARTICIPANTS SELON LES QUATRE FACTEURS GENERAUX.	53
<i>Hypothèse 1 : Une langue apprise tôt dans un contexte naturel (à la maison) ou mixte a une dimension émotionnelle (perception et expérience) similaire à la L1.</i>	<i>53</i>
2. <i>Hypothèse 2 : Les langues dominantes sont les langues de l'émotion, perçue et exprimée.</i> 57	
3. <i>Hypothèse 3 : Le niveau de compétence détermine le choix de la langue pour l'expression des émotions.</i>	<i>59</i>
2. ANALYSE INDIVIDUELLE.	62
1. Le cas de Damaris.	62
2. Le cas d'Emina.....	63
3. Le cas de Lucie.	65
4. Le cas d'Axel.	65
5. Le cas de Paula.	66
3. LES CONCLUSIONS DE L'ENQUETE DE TERRAIN.	67
4. LES LIMITES DE NOTRE ETUDE.	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE	73
SITOGRAFIE	81
ANNEXES.....	83
<i>Annexe 1 : Revue des différentes études et leurs résultats (Pavlenko, 2012).</i>	<i>83</i>
<i>Annexe 2 : Questionnaire originel (Dewaele et Pavlenko, 2001-2003).</i>	<i>86</i>
<i>Annexe 3 : Questionnaire modifié et distribué, version française.....</i>	<i>95</i>
TABLE DES MATIERES.....	105
ABSTRACT	107
RESUME	108

ABSTRACT

This work questions the link between bilingualism and the expression of emotions: are they felt the same way? Is one language more appropriate to express emotions than another? Is the L1 necessarily the “language of the heart”? Does it depend on the emotion perceived? This work reviews some definitions in the domains involved (Second Language Acquisition, Psychology, Psychoanalysis) then proceeds to explain the factors and situations favoring the use of one language over another to express emotions. It links these questions to the French as a Second Language public and what teachers need to consider when dealing with that public. Afterwards, we go over the methodology used to gather information and then we analyze the data collected. At the end, we explain the limits to our study and bring up some important points we could not mention in the work.

Keywords: bilingualism, multilingualism, languages and emotions, SLA, L2 user, detachment effect.

RESUME

Ce travail pose la question du choix des langues dans l'expression des émotions chez la personne bilingue. Sont-elles ressenties de la même manière ? Une langue est-elle plus appropriée qu'une autre pour exprimer les émotions ? Une langue est-elle « la langue du cœur » ? Est-ce que tout ceci dépend de l'émotion que l'on veut exprimer ? Nous passons en revue différentes définitions des différents domaines impliqués (la recherche en Acquisition des Langues Secondes, la Psychologie, la Psychanalyse) puis nous expliquons les facteurs et les situations qui encouragent l'utilisation d'une langue pour exprimer des émotions au lieu d'une autre. Ensuite, nous ferons le lien avec le public FLS et ce dont les enseignants doivent avoir conscience avec ce public. Nous faisons un retour sur la méthodologie utilisée pour récolter des données puis nous procédons à l'analyse de ces dernières. Pour finir, nous expliquons les limites de notre étude et les points importants que nous n'avons pas pu aborder.

Mots-clés : bilinguisme, multilinguisme, les émotions et les langues, Acquisition des Langues Secondes, locuteur d'une L2, effet de détachement

