

# **BILINGUISME**

## **Le nouveau paradigme**

Clara Clivaz



# Remerciements

Lorsque nous avons commencé ce nouveau cycle de recherches, nous étions bien loin de nous douter qu'un petit virus lointain allait perturber l'ordre mondial et compliquer passablement nos travaux. Mais cette pandémie a aussi permis l'émergence d'une remarquable solidarité et fut la preuve de la grande adaptabilité du monde de l'instruction suisse dans son ensemble. Nous avons eu de la sorte une chance considérable de pouvoir compter sur des appuis et des amitiés solides sans lesquels cet écrit n'aurait pas pu voir le jour.

Nous tenons ainsi à remercier chaleureusement Messieurs Richard Huyghe et Gilles Corminboeuf en charge de l'Institut de linguistique française à l'Université de Fribourg, ainsi que toute l'équipe du Département de Français, pour leurs conseils avisés et leurs échanges toujours riches en nouvelles perspectives, les cent trente-cinq personnes qui ont bien voulu prendre du temps et de l'énergie pour participer à cette étude, les différents directeurs de CO, professeur-e-s et institutrices qui nous ont accompagnée pour ce faire, ainsi que d'autres collègues, œuvrant dans d'autres universités ou enseignant dans diverses écoles, aussi bien primaires que secondaires ou gymnasiales. Leurs regards et leurs expériences nous ont été fort utiles, notamment dans l'orientation à donner à notre recherche. Nous avons pu compter sur le soutien et l'amitié de Mme Evelyne Pomi que nous remercions sincèrement pour sa relecture méticuleuse et ses remarques toujours pertinentes. Et, une fois n'est pas coutume, nous mettons en lumière six personnalités qui, d'une manière ou d'une autre, participent pleinement et activement à la mise en application d'apprentissages de langues innovants, six rencontres et collaborations qu'il nous tient à cœur de remercier.

Finalement, et en espérant n'avoir oublié personne, nos remerciements vont à Pascal, Olivier et Aurélien qui ont dû, encore une fois, faire preuve de patience avec une épouse, une maman souvent en voyage dans les contrées de l'imaginaire. Nous leur dédions avec amour ces résultats.



# Prof. Dr Gilles CORMINBOEUF

Professeur en linguistique française

Département de Français de l'Université de Fribourg

Suivant la parfaite ligne de cette université, M. Corminboeuf a fait preuve d'une grande ouverture d'esprit en intégrant cette recherche pluridisciplinaire dans ce creuset bouillonnant d'idées et de découvertes qu'est le Département de Français.

Nous le remercions chaleureusement pour son écoute réelle, son soutien, ses précieux conseils et ses encouragements tout au long de notre parcours. Nous avons particulièrement apprécié sa clairvoyance et son sens de la tempérance, ainsi que l'esprit de non-compétition, de respect et de démarche positive lors des séances de travail, dans une optique profondément humaniste, regroupant étudiants et docteurs confirmés dans une même entité collective visant la rigueur scientifique, l'innovation ainsi qu'une saine émulation en toute simplicité.





# Mme Franziska TEUSCHER

Membre du conseil municipal de la ville de Berne  
en charge de l'éducation, des affaires sociales et du sport

Mme Franziska Teuscher est une politicienne confirmée, députée du canton de Berne au Conseil national puis membre de l'exécutif de la ville de Berne. Grâce à son expérience et à ses conseils tout à fait pertinents, nous avons été convaincue de la faisabilité et surtout de l'utilité d'un tel projet, et nous avons ainsi osé nous lancer dans cette nouvelle aventure académique. Nous avons également apprécié d'avoir pu échanger sur nos parcours de maman d'enfants du même âge en totale franchise ou d'avoir toujours reçu des réponses positives à nos demandes.



Pour sa disponibilité, son enthousiasme et ses convictions, un grand MERCI.



# Prof. Dr. Jésabel ROBIN

Leiterin Forschungsprojekt, Co-Leiterin Bilingualer Studiengang, Dozentin

Mme Robin est chercheuse et professeure spécialisée en plurilinguisme, en didactique des langues et en politiques linguistiques. Auteure d'un fameux ouvrage intitulé ironiquement *Ils aiment pas le français* (2015), Jésabel est surtout pour nous une personne remarquablement engagée et volontaire ainsi que la maman des Clabis (et qui en a assuré le développement curriculaire jusqu'en 2022). Son travail acharné, sa persévérance et son dynamisme sans faille ont ainsi permis l'ouverture de ces classes bilingues en ville de Berne.



Inutile de préciser que nous avons plus que grandement apprécié notre collaboration avec cet esprit vif, indépendant et original, un brin espiègle, qui ne saurait jamais se contenter de routines établies. Nous la remercions sincèrement pour ses démarches, le temps consacré au projet, ses courriels informatifs toujours très utiles, son engagement à la cause et pour son amitié.



# Mme Virginie BOREL

Directrice du Forum du bilinguisme, Forum für die Zweisprachigkeit à Bienne, Biel

Journaliste et spécialiste en communication, Mme Borel dirige depuis 2010 le *Forum du bilinguisme* à Bienne.

Nous la remercions chaleureusement pour sa générosité (notamment pour tout le matériel donné qui fut précieux) et ses échanges constructifs. Nous avons particulièrement aimé son énergie et son optimisme, ainsi que sa bienveillante sagacité qui permettent non seulement de sensibiliser les différents milieux à ce nécessaire changement de perspectives en matière de bi-plurilinguisme, mais également de construire une réelle communication entre les acteurs politiques, économiques et scientifiques à Berne et bien au-delà. Une belle âme qui sait réunir plutôt que séparer, pacifier plutôt que diviser.





# Mme Claire HILBER

Enseignante pour le français aux Clabis

Mme Hilber a eu, avec Mme Dominique Im Hof, la lourde charge de conduire l'enseignement dans les toutes premières classes bilingues français/allemand de la ville de Berne. Sous les feux des médias, comme des scientifiques, des politiques ou des parents, la tâche ne fut pas simple. C'est donc un IMMENSE merci que nous adressons à Claire qui a non seulement accepté de mener à bien nos deux questionnaires auprès des enfants âgés de 4 à 6 ans dans une situation pandémique tout à fait déstabilisante, mais qui s'est de plus particulièrement engagée à le faire avec une rigueur et une discipline dont nous lui sommes profondément reconnaissante.

Nous avons été impressionnée par sa bienveillance, sa sensibilité et son don de soi qui font de Claire une personnalité rare. Puissent les nombreux arcs-en-ciel semés durant ces années l'accompagner pour illuminer sa vie.



# M. Jacques ZUFFEREY

Directeur des écoles de la ville de Sierre

M. Jacques Zufferey est un exemple de motivation et de pragmatisme, ainsi qu'un enseignant qui tient tout particulièrement à la sécurité et à l'épanouissement de ses nombreux élèves.

Son appui auprès des différents directeurs des cycles d'orientation de Sierre nous a ainsi permis de mener à bien l'entier de notre recherche, de manière aisée et rapide.

Nous le remercions ainsi chaleureusement pour sa compréhension, sa disponibilité, sa bonne humeur et son soutien. Merci également à Messieurs Rolf BURGNER et Grégoire CLAVIEN, directeurs de CO, pour leur aide et leur travail tout particulièrement délicat lors des périodes de confinement.





# Introduction

C'est à une extraordinaire aventure, aussi bien intellectuelle qu'humaine, que nous vous convions.

Alors qu'il est courant et «normal» d'échanger avec des personnes provenant du monde entier ou de suivre l'actualité internationale, nous avons tenté de savoir ce que représente le fait de parler plusieurs langues. Par le biais de différents spectres d'étude, nous avons donc observé ce phénomène qu'est le bilinguisme (français-allemand) à l'œuvre, notamment dans les cantons de Berne et du Valais, mais également sous la loupe d'un corpus écrit beaucoup plus ample, aussi bien au niveau géographique que temporel.

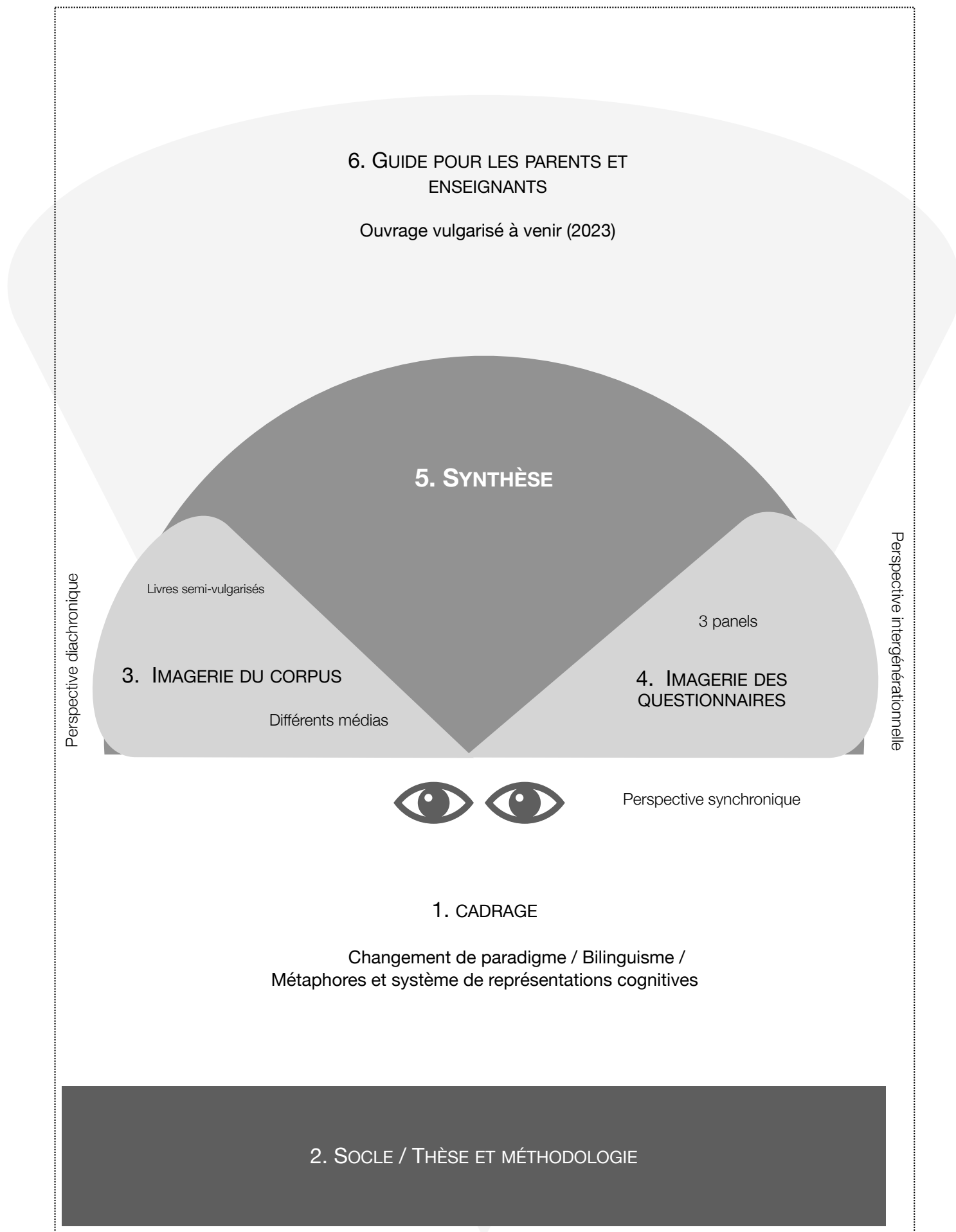
Notre but premier est ainsi de dresser la topologie des images mentales associées au «bilinguisme», de relever la richesse des métaphores, aussi bien collectives qu'individuelles, issues de spécialistes ou du grand public, de dessiner les contours des divers panoramas cognitifs. Nos questions multiples et variées sont : Existe-t-il des représentations «premières», communes à toute une population, à plusieurs cultures ? Des écarts substantiels d'angles de vue sont-ils perceptibles entre différents groupes (germanophones-francophones, enfants-adultes, garçons-filles, etc.) ? Quelles sont les lignes de force concernant l'évolution historique représentationnelle du bilinguisme ? Quels rapports la langue entretient-elle avec notre construction de la réalité ? L'usage d'une - ou de deux - langue-s modifie-t-il cette perception reliant le mot à la chose et si oui, dans quelles mesures ? Quels sont les désavantages et bénéfices, avérés ou ressentis, du bilinguisme ? Faut-il d'ailleurs l'encourager à l'heure où des robots traducteurs semblent pouvoir nous débarrasser de cet effort d'apprentissage ? Les classes pilotes enfantines bilingues de la ville de Berne doivent-elles être poursuivies ? Et surtout, le changement de paradigme proclamé à grand bruit est-il effectif, ou n'est-il qu'un simple effet d'annonce ?

De plus, ce travail qualitatif de grande envergure ne se veut point seulement académique. Il doit servir, dans un deuxième temps, de base pour des orientations pragmatiques et ciblées d'apprentissage des langues, de socle pour un enseignement 2.0 qui se doit urgemment d'être réinventé, entre transmédiatité, personnalisation, interdisciplinarité et sens à donner à la vie.

Nous vous invitons donc à la découverte d'un espace encore largement inconnu, dans l'intimité de nos esprits, à la rencontre de nos croyances, de nos angoisses ou de nos espérances. Alors, que se cache-t-il dans la tête d'un cerveau bilingue ? Quels paysages secrets recèle-t-il ?

Bienvenue à bord du bilinguisme suisse ...

# STRUCTURE HEURISTIQUE DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET DE SON PROLONGEMENT VULGARISÉ







<b>2. Thèse et Méthodologie</b>	59
2.1 Considérations générales	60
2.1.1 Les raisons de l'étude	60
2.1.1.1 Un terrain académique en pleine germination	60
2.1.1.2 Un événement à marquer d'une pierre blanche	61
2.1.1.3 Pour une diversité des points de vue	61
2.1.1.4 Une suite logique dans notre parcours personnel	61
2.1.2 L'historique de la recherche	62
2.1.2.1 Deux rencontres décisives	62
2.1.2.2 Des appuis extraordinaires	62
2.1.2.3 L'adaptabilité, seule réponse face à la Covid-19	63
2.2 La thèse envisagée	64
2.2.1 Les objectifs principaux	64
2.2.1.1 La visualisation de l'imagerie associée au bilinguisme	64
2.2.1.2 La vision holistique	65
2.2.2 Des résultats accessibles à tous	65
2.3 La méthodologie utilisée	66
2.3.1 Le corpus médiatique	67
2.3.2 Informations concernant les groupes d'étude	68
2.3.2.1 Panel 1	69
2.3.2.2 Panel 2	70
2.3.2.3 Panel 3	71
2.3.3 Informations concernant les questionnaires et les analyses	72
2.3.4 Considérations typographiques et orthographiques	73
<b>3. L'imagerie tirée du corpus médiatique</b>	76
3.1 Dessine-moi le bilinguisme	77
3.1.1 La réserve scientifique	77
3.1.2 L'imagination au service du grand public	78
3.1.2.1 Montrons la langue	78
3.1.2.2 Un monde d'échanges	79
3.1.2.3 Les couleurs du bilinguisme	80
3.1.2.4 Le cerveau bilingue	82
3.1.3 Une première différence culturelle	83
3.2 Les représentations collectives du bilinguisme	85
3.2.1 La parole du bilingue sous toutes ses coutures	86
3.2.1.1 La voix-e de l'enfance	86
3.2.1.1.1 La mélodie du bilinguisme	86
3.2.1.1.2 Puzzle, mosaïque et bric-à-brac	89
3.2.1.1.3 Patchwork et LANGUE-TISSU	92
3.2.1.2 La dynamique des fluides	94
3.2.1.2.1 Le fleuve du bilinguisme	94
3.2.1.2.2 Le BILINGUISME-OCÉAN	95
3.2.1.2.3 Le BILINGUISME-ICEBERG	97

3.2.1.2.4 De l'importance des eaux originelles	99
3.2.2 Le bilinguisme, phénomène social	100
3.2.2.1 Le bilinguisme est une richesse	101
3.2.2.1.1 Un bien de consommation précieux	101
3.2.2.1.2 La défense d'un patrimoine	105
3.2.2.2 Les langues sont naturelles	111
3.2.2.2.1 Les langues sont des organismes vivants	111
3.2.2.2.2 Les langues sont des phénomènes météorologiques	115
3.2.2.3 La langue est un don divin	117
3.2.2.3.1 La langue originelle	117
3.2.2.3.2 Survivances de la Tour de Babel	120
3.2.2.3.3 De Babel au babil, et après ?	125
3.2.3 La LANGUE-ESPACE au seuil d'un nouveau monde	127
3.2.3.1 La spatialisation par le langage	127
3.2.3.1.1 Un bilinguisme à distance	128
3.2.3.1.2 Un bilinguisme polymorphe	129
3.2.3.2 Le langage spatialisant	130
3.2.3.2.1 La géométrie des bilinguismes	132
3.2.3.2.2 Les bilinguismes formalisés	133
3.2.3.3 Relativité et révélations	135
3.2.3.3.1 La liquéfaction du centre	136
3.2.3.3.2 La fluence des frontières	137
3.2.3.3.3 La singularité interactionnelle	138
<b>4. L'imagerie «sur le terrain»</b>	141
4.1 Perceptions métalinguistiques du bilinguisme	143
4.1.1 Définitions du bilinguisme	143
4.1.2 Propositions sur le bilinguisme	146
4.1.2.1 Que veut dire «être bilingue» ?	146
4.1.2.2 Autres propositions communes aux P1 et P2	148
4.1.3 Avis personnels des adultes	151
4.1.3.1 Avantages et inconvénients du bilinguisme	151
4.1.3.2 Que représente pour vous l'expression du «Röstigraben» ?	154
4.1.3.3 L'intérêt des jeunes Suisses pour le français	159
4.1.3.4 Pour ou contre l'ouverture des Clabis ?	161
4.1.3.5 L'école de demain	162
4.1.3.6 L'ordre des mots inversé	165
4.1.4 Représentations du cerveau bilingue	167
4.1.4.1 Pensée-langage vs pensée-intelligence	167
4.1.4.2 Bilinguisme discontinu vs bilinguisme continu	171
4.1.4.3 Le BILINGUISME-COUTEAU-SUISSE	175
4.1.4.4 Représentations du cerveau bilingue, conclusions	176

4.2 Perceptions analogiques et sémantiques du bilinguisme	177
4.2.1 Sensibilité à l'altérité	177
4.2.1.1 Bretzel, chalet et coiffeur	178
4.2.1.1.1 Regards comparatifs entre les P2 et P3	181
4.2.1.1.2 Regards étymologiques et croisés	181
4.2.1.1.3 En conclusion à cette partie	183
4.2.1.2 Trouver l'intrus	184
4.2.2 Spécificités du raisonnement analogique	189
4.2.2.1 La Terre est bleue comme une orange	190
4.2.2.2 A l'heure des étoiles, de la lune et de la brosse à dents	195
4.2.2.3 Même pas peur ! Quoique...	201
4.2.2.4 Voir le Tout ou la partie	203
4.2.2.4.1 Faits saillants concernant la vision holistique	206
4.2.2.4.2 Faits saillants concernant la vision réductionniste	206
4.2.2.4.3 En conclusion à cette partie	208
4.2.3 Choix polysémiques et variations interprétationnelles	209
4.2.3.1 De la polysémie intuitive à la rigidification du sens	211
4.2.3.2 Le processus de lexicalisation à l'œuvre	216
4.2.3.2.1 Les conventions priment sur l'imagination	216
4.2.3.2.2 Ambiguïtés figurales et syntaxiques	219
4.2.4 Diversité des univers sémantiques et des imaginaires	234
4.2.4.1 Des concepts universels ?	235
4.2.4.1.1 Blanc comme la neige	236
4.2.4.1.2 C'est la vie...	243
4.2.4.1.3 L'espace est lointain et plein	247
4.2.4.1.4 Du temps présent à la fin de mon temps	255
4.2.4.2 Il était une fois...	265
4.2.4.2.1 Fusée, château, loup, j'aime tout	265
4.2.4.2.2 La préservation d'un lieu commun	267
4.2.4.2.3 Des adolescents à l'interface entre deux réalités	270
4.2.4.2.4 Perspective intergénérationnelle relative au conte	280
<b>5. Synthèse de l'étude</b>	282
5.1 Le changement de paradigme est à l'œuvre	284
5.1.1 Le renversement des perspectives	284
5.1.2 La découverte de réalités parallèles	284
5.1.3 Le nouveau continuum définitoire du bilinguisme	285
5.2 Les chaînes des origines bien ancrées	286
5.2.1 La BABYLONE-OGRESSE	287
5.2.2 L'enfance, la véritable origine	288
5.2.2.1 Du surf sur la vague du bilinguisme	288
5.2.2.2 Il est interdit de tirer la langue	290
5.2.2.3 Des röstis et des jeux	292
5.2.2.4 LANGUE-SOLEIL et LANGUE-ARBRE au jardin d'enfants	294



5.3 Les tendances métaphoriques en cours	297
5.3.1 L'émergence de nouveaux centres d'intérêt	298
5.3.1.1 Langues sacrées et sacrées langues	298
5.3.1.2 L'imagerie dont personne ne veut	301
5.3.2 Vision holistique et conquête de l'espace	303
5.3.2.1 Du BILINGUISME-DICTIONNAIRE au BILINGUISME-UNIVERS	303
5.3.2.2 LES LANGUES-UNIVERS	304
5.4 Regards croisés et transversaux	308
5.4.1 Spécialistes / Grand public	308
5.4.2 La guerre des sexes n'aura pas lieu	309
5.4.3 Germanophones / Francophones	311
5.4.4 Monolingues / Bilingues	314
5.4.5 Optique transgénérationnelle	317
 <b>6. Bilinguisme / Guide à l'usage des parents et des enseignants</b>	
<i>(cet ouvrage vulgarisé fera l'objet d'un «document» à part sous une forme que nous étudions encore)</i>	
 <i>Conclusion</i>	323
 <i>Bibliographie</i>	327
<i>Abréviations, sigles et acronymes</i>	357
<i>Annexes</i>	357

# PARTIE 1

## CADRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE

«Nouvelle vague dans le bilinguisme / Le canton de Berne souhaite tirer profit de son bilinguisme. Un plan d'action a été dévoilé fin juin. A Bienne, on s'interroge sans tabou sur la pertinence de cette spécificité locale.» (www.swissinfo.ch, 12 juillet 2019, article d'Alain Meyer, Bienne)

Ce genre d'annonces a fleuri dès 2019 dans tous les médias, aussi bien radiophoniques que télévisuels, dans la presse écrite comme sur internet. Il faut dire que le plan d'action dévoilé par le canton de Berne en juin 2019 visant à valoriser le bilinguisme (allemand-français) dans les écoles, l'administration ou parmi le personnel de santé des hôpitaux du canton a fait l'effet d'*une petite bombe*, ou plutôt d'*un mini-tsunami*. En effet, le terme «vague» a *déferlé* sur les réseaux de communication, *inondant* les esprits et *noyant* les autres systèmes représentationnels. Concomitamment, la nécessité d'un changement de paradigme *a émergé sur la crête de ce flot* d'informations.

Dans cette première partie, nous nous employons ainsi à situer *cette vague du bilinguisme* en fonction d'un changement de paradigme (1.1), à formuler de manière sommaire ce qu'entendent de nos jours les spécialistes du sujet en matière de «bilinguisme» (1.2), avant de rappeler le rôle primordial de la Métaphore, considérée dans nos différents travaux comme processus de pensée et représentation de notre monde dans la fabrication de notre réalité (1.3).

Notre but est ainsi de fournir une perspective large et englobante, permettant une vision holistique de ce phénomène de société, sous un prisme pluridisciplinaire. Ce cadre référentiel sert de toile de fond à nos recherches; nous nous sommes ainsi appliquée à fournir une synthèse assez riche et dense de cette problématique afin d'en saisir les nuances et la complexité, mais assez épurée et claire pour garder à l'esprit cette vision d'ensemble. Cette partie ne se veut de ce fait en aucun cas exhaustive mais désire - espère - trouver cet équilibre délicat entre superficialité et approfondissement de ce spectre épistémologique appréhendé sous sa double acception<sup>1</sup>. Les experts de ces questions peuvent donc directement se reporter au chapitre 3 qui correspond à la transcription directe des résultats de nos recherches.

---

<sup>1</sup> L'épistémologie comprise dans sa tradition anglophone comme théorie de la connaissance, réflexion sur la réflexion, mais également dans sa tradition francophone comme histoire des sciences (CLIVAZ, 2014 : 29; COLLECTIF, 2010).

# 1.1 La vague du bilinguisme à l'aune du changement de paradigme

Qu'est-ce qu'un paradigme ? Comment celui-ci se traduit-il ? Pourquoi parle-t-on de «vague» ? Que recouvre cette dernière dans notre paysage helvétique ? Ce cadrage épistémologique répond à ces questions en fournissant les informations capitales et définitoires afin de saisir la richesse de ce parler suisse.

## 1.1.1 La vague du bilinguisme

Avant de donner des exemples de cette spécificité suisse quadrilingue (1.1.1.1) et de *cette nouvelle vague* (1.1.1.2), modifiant le panorama linguistique dans sa largeur et exigeant la redéfinition des angles de vue et des objectifs, nous insistons sur la polysémie du terme «vague» qui symbolise, à lui seul, le nouveau regard induit par la physique quantique, dès les articles précurseurs d'Albert Einstein (1905) concernant la relativité (restreinte puis générale) jusqu'aux travaux d'Alain Aspect (1980-82) validant la mécanique quantique de manière irréfutable.

En effet, pris sous sa forme adjectivale ou nominative masculine, le «vague» active les sèmes de «manque», d'«absence», de «statisme» alors qu'au contraire le substantif féminin indique une «vague» en «abondance», en «présence» et en «dynamisme». Comme chaque entité subatomique peut être à la fois onde et particule, le-la vague - entre abstraction et concrétude - est une entité polymorphe et multi-référentielle<sup>2</sup>. De plus, «ces catégories du vague peuvent se rejoindre [autour] de lexèmes [comme] «imprécision», «indétermination», «incertitude» ou «flou»» (BRUNNER, 2016 : 147 et suiv.); nous retrouvons bel et bien ici tous les qualificatifs réservés à ce flou quantique, improbable et surtout essentiellement relatif. Nous constatons ainsi que l'usage de cette métaphore est tout à fait pertinent, en assurant le passage entre les disciplines, mais également entre l'élaboration d'une image réelle et saisissante - la vague qui noie tout sur son passage - et la persistance en arrière-plan d'un filigrane mouvant et fluctuant - un vague indistinct, ce phore pivot étant assez poreux pour permettre le transport entre *les eaux* de la conscience et *celles* de l'inconscience (1.3.2.2).

---

<sup>2</sup> Sur ce concept «vague», nous recommandons l'excellente thèse de BRUNNER (2016).



### 1.1.1.1 L'exception suisse

«In der Schweiz existieren seit längerem verschiedene Formen von zwei- und mehrsprachigem Unterricht. Seit einigen Jahrzehnten gibt es vermehrt Bemühungen, verschiedene Modelle, Unterrichtsformen und Lehrgänge im Schweizer Bildungssystem zu etablieren, teilweise mit grossem Erfolg.» (ELMIGER, SIEGENTHALER et TUNGER, 2019 : 2)

Effectivement, et comme le rapporte la très grande majorité des experts en la matière (*supra*), la Suisse condense quatre langues nationales dans un creuset linguistique d'une grande richesse et d'une vivifiante complexité :

«Si la Suisse est un petit pays par sa superficie, elle n'en est pas moins d'une grande complexité sur les plans linguistiques, culturels et politiques [...]» (ROBIN, 2015 : 29)

Traditionnellement, trois cantons (sur les 23 constitutionnels) sont considérés comme bilingues en Suisse<sup>3</sup>, à savoir les cantons du Valais (français-allemand), de Fribourg (français-allemand) et de Berne (allemand-français), tandis que les villes de Bienne et de Fribourg sont officiellement bilingues<sup>4</sup>. Malgré cela, seule Bienne semble faire l'unanimité quant à son réel statut de ville bilingue<sup>5</sup>, ce qui explique les nombreux travaux et recherches la concernant (par exemple BUSER, 2014; GOBAT, 2014; CONRAD et ELMIGER, 2010; 2005; WERLEN, 2005; MÜLLER, 1987).

Ce plurilinguisme fut adopté lors de la constitution de l'état fédéral suisse (1848) en suivant un Principe de Territorialité Linguistique (PTL) :

«La Constitution fédérale helvétique stipule que les cantons sont souverains dans la mesure où leur pouvoir n'est pas limité par le texte constitutionnel en faveur du gouvernement central. Aussi parle-t-on de souveraineté linguistique des cantons (*Sprachenhoheit*), c'est-à-dire du droit des cantons à déterminer sur leur territoire toute matière linguistique qui n'est pas régie par la constitution fédérale. Cela a donné naissance au concept de principe de territorialité (*Territorialitätsprinzip*). Selon ce principe, toute municipalité a le droit de préserver et de défendre son caractère linguistique contre tout élément extérieur qui tendrait à l'altérer ou à le mettre en danger.» (SANGUIN, 1978 : 79)

En vertu du PTL (*cuius regio, eius lingua*), un territoire donné correspond à une seule langue officielle. Cette souveraineté régionale, si chère à toutes les Suissesses et à tous les Suisses, assure une stabilité remarquable des frontières linguistiques ainsi qu'un équilibre constant entre les langues nationales, en préservant de plus ces dernières du danger que pourraient représenter les langues issues de mouvements migratoires. Si cette division des pouvoirs peut mener la vie dure aux langues minoritaires en «transformant le multilinguisme fédéral en un monolinguisme

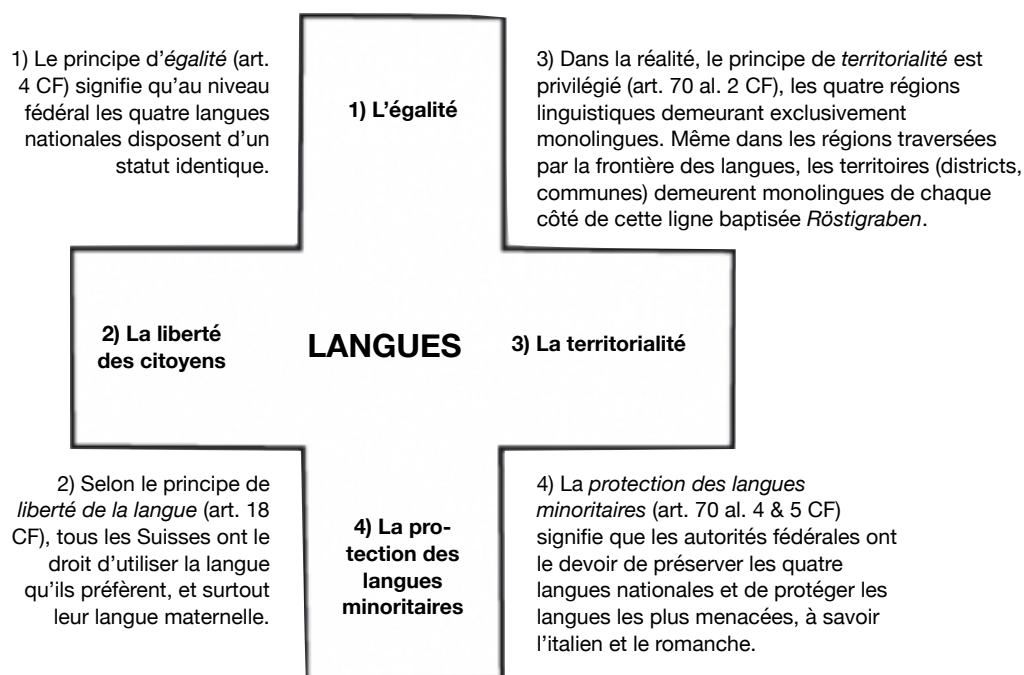
---

<sup>3</sup> Le quatrième canton plurilingue étant celui des Grisons (allemand-romanche-italien).

<sup>4</sup> Selon les communications officielles de la confédération suisse, [www.eda.admin.ch](http://www.eda.admin.ch). Il est également intéressant de constater que la frontière choisie afin de délimiter les territoires politico-linguistiques suit très généralement un cours d'eau - la Sarine pour Fribourg ou la Raspille, à proximité de Sierre, scindant le Haut du Bas-Valais, et ce après avoir constaté que «les bornes territoriales avaient une fâcheuse tendance à se déplacer la nuit» (source orale auprès d'un historien, teneur d'un registre cadastral communal valaisan).

<sup>5</sup> Certains n'accordant pas le statut de ville bilingue à Fribourg; cf. la déclaration de Virginie Borel, présidente du Forum du bilinguisme, dans l'article de *La Liberté de Fribourg* en date du 29 05 2020 titré «Fribourg n'est pas bilingue», <https://www.laliberte.ch/news/fribourg-n-est-pas-bilingue-458827>.

cantonal» (SCHMITT, 2011 : 133), celle-ci permet néanmoins le respect et la reconnaissance d'un «parler suisse» (*infra*) dans une démocratie plurilingue unique en son genre, «la Suisse étant même le seul État au monde où le groupe linguistique majoritaire – c'est-à-dire les germanophones («Alémaniques») – n'aurait jamais cherché à imposer sa langue aux autres groupes» (Will Kymlicka *in* STOJANOVIC, 2010 : 235).



**Les quatre principes régissant la question des langues en Suisse**, texte tiré de Schmitt (2011 : 133), présentation personnelle.

De la sorte, la mouvance des frontières linguistiques qui prévalait jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, suivant en cela les divers affrontements cantonaux ou les invasions historiques<sup>6</sup>, s'est considérablement stabilisée jusqu'à notre actuelle répartition linguistique - semble-t-il pérenne - et ce *Röstigraben* symbolisant plus qu'un clivage linguistique, une délimitation fixe des rapports de force en présence (4.1.3.2).

<sup>6</sup> Comme celle de l'invasion française - ou campagne d'Helvétie - dès 1797. A ce sujet, cf. GACHOT (1904), WIDMER, CORAY, MUJI et GODEL (2005), ANDREY (2012) ou *Le Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS, dès 1988), <https://hls-dhs-dss.ch/fr/>.



Suisse.

# NOUS PARLONS « SUISSE »

## 23,3%

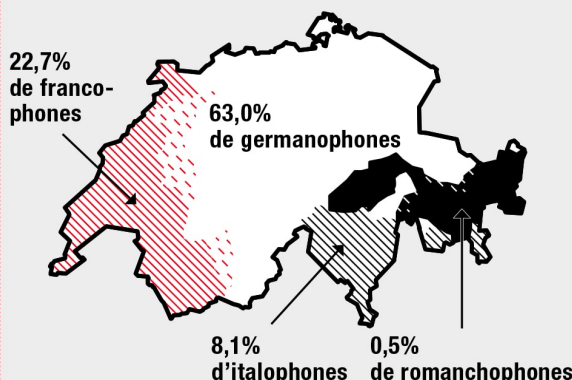
des habitants suisses n'ont pas comme langue maternelle l'une des 4 langues nationales.

## DIA-LECTES

Le suisse-allemand désigne une multitude de dialectes alémaniques parlés en Suisse.

## 4 LANGUES

En Suisse, il existe 4 langues nationales.



L'anglais et le portugais font partie des langues étrangères les plus souvent parlées en Suisse.

Le romanche est une langue rhéto-romane, dérivée du latin.

© DFAE, PRS 2017 / Source : Office fédéral de la statistique (OFS) / Plus d'infos sur [aboutswitzerland.org](https://aboutswitzerland.org)

La répartition des quatre langues nationales en Suisse, infographie tirée de <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html> (2017).

Il faut donc garder à l'esprit que cette mixité linguistique est relativement récente, que «le plurilinguisme n'a pas toujours joué un rôle clé (avant la révolution française)» ou que «l'ancienne Confédération des XIII cantons (1513) était presque exclusivement germanophone» (SCHMITT, 2011 : 133). A contrario, les différents *schwyzertütsch* (dialectes composant le suisse-allemand) ont toujours côtoyé les patois romands, notamment lors d'échanges commerciaux; par exemple, le patois valaisan du val d'Hérens (francoprovençal) comporte des termes empruntés à l'allemand - comme «schatz<sup>7</sup>» ou «schutz<sup>8</sup>» -, tandis que les termes français sont nombreux outre-Sarine, visibles sur les enseignes des «Coiffeur» (*infra*) ou des «Casino» ainsi que dans les titres d'articles de journaux :

«Bon appétit : Jurassic Park in Bern» / «Bravo Lisa», concernant Lisa Catena, cabarettiste bernoise, in *Bärnebär*, Dienstag 17. September 2019, p. 26 / «Manuela Angst, CEO von Bern Welcome «Wir sagen : «Bern, du bist unsere Liebe, unser feu sacré»» = in *Bärnebär*, Dienstag 12. Mai 2020, p. 3.

Ainsi, et sur un plan mondial, **la Suisse constitue une véritable exception avec un quadrilinguisme constitutionnel** très réglementé qui préserve pourtant une certaine liberté décisionnelle régionale, ainsi qu'une harmonie pacifique dans un équilibre constamment repensé et rétabli.

<sup>7</sup> Est surtout utilisé le diminutif «schatzli», terme affectueux désignant l'amoureux-se, le-la trésor, le-la bon-ne ami-e.

<sup>8</sup> Terme désignant le costume traditionnel féminin dans le folklore valaisan, composé notamment de l'ample robe en velours noir épais, faisant souvent office de refuge et de protection aux enfants.

### 1.1.1.2 La nouvelle vague du bilinguisme

Si le paysage linguistique helvétique a connu de très nombreux bouleversements au cours de son histoire, les racines démocratiques de cet état se sont toujours nourries d'une même volonté d'alliance et d'entraide mutuelle. Depuis le pacte fédéral fondateur de 1291 jusqu'à nos jours, cette *Willensnation*<sup>9</sup> semble être parvenue - après plus de 700 ans d'existence - à une certaine maturité. «Berne» est à ce sujet très révélatrice de ce renouveau que connaît la Suisse en matière d'aménagement des langues; à la fois capitale du pays, canton et ville, la Berne fédérale et fédératrice connaît depuis quelques années ce que les journalistes ont nommé la «nouvelle vague du bilinguisme<sup>10</sup>» (3.2.1.2).

Cet engouement, spécialement visible depuis 2017 en ville de Berne, peut s'expliquer par diverses raisons telles que :

- **une nouvelle répartition linguistique** avec une augmentation du nombre de personnes en Suisse parlant le français<sup>11</sup> (entre 1970 et 2016, le pourcentage évolue de 18 % à 23 %, tandis que l'allemand - et le suisse-allemand - reculent de 66 % à 63 %) ou d'autres langues non nationales (de 4 % à 22 %, surtout l'anglais et le portugais).
- **une modification protocolaire dans la récolte des données** (dès l'an 2000, les personnes interrogées à des fins statistiques peuvent citer plus d'une langue principale).
- **une plus grande facilité d'intégration des immigrants en Suisse romande** (notamment en raison de la proximité des langues latines - comme l'italien ou l'espagnol - avec le français).
- **une moindre réticence de la part des Alémaniques à pratiquer une autre langue** (et/ou une plus grande difficulté pour les Romands à parler le suisse-allemand en plus du *Hochdeutsch*).
- **une préférence de la part des Alémaniques pour le français** plutôt que pour «l'allemand standard, qui a une connotation de «gehoben» («soutenu»)), (ELMIGER et CONRAD, 2006 : 30).
- **une nouvelle répartition des pôles du pouvoir**, ainsi qu'une situation économique mondialisée exigeant de nouvelles compétences linguistiques.

---

<sup>9</sup> Ou «nation par volonté», ce terme désignant une nation fondée sur une volonté politique commune.

<sup>10</sup> Cf. notamment l'article d'Alain Meyer ([swissinfo.ch](https://www.swissinfo.ch/fre/langues_nouvelle-vague-dans-le-bilinguisme/45085396) du 12 juillet 2019, [https://www.swissinfo.ch/fre/langues\\_nouvelle-vague-dans-le-bilinguisme/45085396](https://www.swissinfo.ch/fre/langues_nouvelle-vague-dans-le-bilinguisme/45085396)) titré «Nouvelle vague dans le bilinguisme» ou GROSJEAN (2015 : 143-144).

<sup>11</sup> Source ATS (28 mars 2018) rapportant une publication de l'OFS en date du même jour. Cf. également, pour des données plus récentes, [https://www.swissinfo.ch/fre/societe/plurilinguisme\\_le-francais-progresse-en-suisse/44788902](https://www.swissinfo.ch/fre/societe/plurilinguisme_le-francais-progresse-en-suisse/44788902).

Ainsi, et bien que l'allemand reste très largement majoritaire à Berne<sup>12</sup> comme en Suisse, plus des deux tiers de la population parlent régulièrement plus d'une langue et l'heure est à la promotion du français, comme en témoigne une multitude d'articles de journaux<sup>13</sup>, mais aussi, et surtout, de très nombreuses initiatives dont nous ne donnons ci-dessous que quelques exemples afin de montrer la richesse et la diversité de cette «nouvelle vague<sup>14</sup>» :

## Bern



Ganz so konsequent wie dieser Coiffeur in Biel wird man es in der Stadt Bern wohl kaum je tun: Aber die Zweisprachigkeit fördern will auch Bern. Foto: Adrian Moser

## Mehr Französisch für die Bundesstadt

**Zweisprachigkeit** Der Regierungsrat will im Kanton französisch fördern. Auch in der Hauptstadt, die mit gutem Beispiel vorangehen sollte, gibt es grosse Lücken im französischsprachigen Schulangebot.

### Noah Fend

Staatspolitisch von grosser Bedeutung – aber bei Kindern und Jugendlichen im Kanton Bern zunehmend unbeliebt: Französisch soll als zweite Amtssprache im Kanton Bern eine grössere Bedeutung erhalten und vermehrt gefördert werden. Dies forderte gestern nicht nur eine vom Komitee

die Ecole cantonale de langue française im Saali-Quartier. Momentan fehlt es in der Stadt aber an städtischen Volksschulen mit französischsprachigem Unterricht. Deshalb wird nächsten Sommer die «Classe bilingue» lanciert. Dort sollen Kinder vom Kindergarten bis Ende Primarschule zweisprachig unterrichtet werden. Das Angebot soll mittelfristig auch

naheliegender wäre meines Erachtens das Schaffen eines bilingualen Gymnasiumszugs.» Dies wäre die logische Weiterführung der «Classe bilingue», so Hänsenberger. Aus bildungspolitischer Sicht sei es wichtig, in Bern am Französisch als erster Fremdsprache festzuhalten. «Dass Jugendlichen Englisch aber oft besser und näher liegt als Französisch, ist

Schülerinnen und Schüler. Nicht nur Hänsenberger unterstützt dieses Anliegen, auch Teuscher findet, Zweisprachigkeit müsse bei den Schülerinnen und Schülern «unbedingt» angestrebt werden, weil dies «sozial und kulturell eine Bereicherung» sei.

### Bern ist nicht Biel

Anders als Schmidt in der «Bund»-

chen nicht gegeneinander ausspielen, mahnt Teuscher. Die Zweisprachigkeit stosse in der Stadt Bern zudem auch an ihre Grenzen, sagt Teuscher. Eine vollständige Zweisprachigkeit, wie sie etwa in Biel gelebt werde, sei für die Stadt Bern nicht erstrebenswert. «Bern ist nicht Biel und umgekehrt, schon geografisch und kulturell. Die Stadt Bern soll und

### Über eine halbe Million für Hauptstadtkultur

**Bundesstadt** Ein Teil des Geldes stammt aus Mitteln der sogenannten Bundesmillion.

Die Stadt Bern unterstützt fünf neue Kulturprojekte, welche die Teilhabe der Bevölkerung am kulturellen Leben anregen sollen. Drei davon werden dem Bereich «Hauptstadtkultur» zugeordnet, sie erhalten insgesamt 624 000 Franken.

Ein Teil des Geldes stammt aus dem «Bundesbeitrag an die kulturellen Leistungen der Bundeshauptstadt Bern», wie die Stadt gestern mitteilte. Die sogenannte Bundesmillion stand zwischenzeitlich auf der Kippe, ehe sich die eidgenössischen Räte bei der Beratung des Budgets 2018 knapp für die Beibehaltung aussprachen.

### An kunstfernen Orten

Das grösste der drei neuen Hauptstadt-kultur-Projekte heisst «Connected Space». Einheimische Kunsträume sollen sich vorübergehend an kunstfernen Orten einnisten, etwa in einem Fundbüro oder in einer Kinderkrippe. In den Kunsträumen sind umgekehrt Initiativen anderer Kunstsparten zu Gast. Das Projekt wird mit 274 000 Franken gefördert.

Für das Projekt «Time To Move» stehen 200 000 Franken zur Verfügung. Zusammen mit Bernmobil und der Jungen Bühne Bern will das Projekt «die kulturelle Vielfalt der Bevölkerung im Mikrokosmos Bus künstlerisch widerspiegeln», wie es im Communiqué der Stadt heisst.

### Im öffentlichen Raum

Das dritte Projekt «En masse» will eine Hörlandkarte für Bern entwerfen. Dafür gibt es Fördergelder im Umfang von 150 000 Franken.

Ebenfalls unterstützt werden zwei Projekte für sogenannte Kunstplätze im öffentlichen Raum. Die Freiburgerin Marinka Limat und der Basler Florian Graf erhalten je 30 000 Franken aus einem Spezialfonds. (saa)

**Article titré «Mehr Französisch für die Bundesstadt», in Der Bund, Dienstag 13. November 2018, p. 17.**

<sup>12</sup> En 2018, l'allemand représente 83,6 % dans le canton de Berne et le français 8 % (11 % en ville de Berne).

<sup>13</sup> Par exemple, et en moins de 5 jours : «Bern soll mehr Berne werden» in *Berner Zeitung*, Dienstag, 13. November 2018 / «Die Sache hat einen Hacken» in *Der Bund*, Mittwoch 14. November 2018, p.19 / «Wenn der Romand in Bern «grüessech» sagen» in *Der Bund*, Freitag 16. November 2018, p. 21, ou encore le 5 avril 2021 dans le journal *Le Temps* : «Y a-t-il une vague francophone dans la publicité suisse ?» (article de Sergio Belluz concernant le mauvais français dans la pub suisse).

<sup>14</sup> Nous revenons sur cette «dynamique des fluides» en 3.2.1.2.



- **Débat public** : *Berne, canton bilingue exemplaire ?* le 29 novembre 2018, organisé par le Polit-Forum Bern.
- **Café scientifique** : *Holà, Bonjour und Ciao*, le 6 mai 2019 chez Loeb, organisé par la fondation Science et Cité.
- **Vernissage** : *Bilingue, Wie Freiburg und Biel mit der Zweisprachigkeit umgehen*, (ouvrage de Rainer Schneuwly), le 8 juillet 2019, organisé par Bern bilingue.
- **Journée du Bilinguisme** de l'Etat de Fribourg : 5<sup>e</sup> édition de la JB à Morat le 26 septembre 2019.
- **Table ronde** : *La Suisse plurilinguistique, mythe ou réalité médiatique ? / Die Mehrsprachige Schweiz, Mythos oder mediale Realität ?* le 6 décembre 2019 à Bienne, organisée par le Forum du bilinguisme.
- **Exposition** : *Babel* (d'Olivier Suter), exposition itinérante dès 2016, organisée par le Forum du bilinguisme.
- **Création d'associations bilingues** : *Ciné-Débat-Rencontres de Berne*<sup>15</sup> (dès 2016) ou *Le Feschival*, Festival bilingue du livre jeunesse de Berne / *Zweisprachiges Jugendbuchfestival aus Bern*<sup>16</sup> (juin 2021).

L'été 2019, tout particulièrement, a signifié une réelle volonté citoyenne et politique de revalorisation du bilinguisme dans le canton de Berne, avec notamment trois événements majeurs :

- **22 juin** : le Nouveau Musée de Bienne, en collaboration avec le Forum du bilinguisme, présente l'exposition *Le bilinguisme n'existe pas* qui connaîtra un fort retentissement.
- **28 juin** : le gouvernement bernois cantonal annonce son plan de revalorisation du bilinguisme dans les écoles, l'administration et le personnel de santé<sup>17</sup>.
- **4 juillet** : Mme Simonetta Sommaruga - ministre en charge du département fédéral de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication - rétablit la parité linguistique sur une trentaine de panneaux de signalisation routière<sup>18</sup>.



**Affiche promotionnelle de l'exposition *Le bilinguisme n'existe pas* au NMB.**

<sup>15</sup> <https://www.cinerencontredebats.com>.

<sup>16</sup> <https://www.fblj-berne.com>.

<sup>17</sup> Cf. les 25 mesures stratégiques définies par le conseil-exécutif bernois : <https://www.arb-cdb.ch/wp-content/uploads/Rapport-commission-dexperts-bilinguisme-avec-annexes.pdf>.

<sup>18</sup> Sur l'autoroute A5 à l'entrée de Bienne, <https://www.rts.ch/info/regions/berne/10553287-les-panneaux-seront-finalement-aussi-ecrits-en-francais-sur-l-a5-a-bienne.html>.



Ces événements viennent alimenter cette «vague du bilinguisme» qui, selon nous, a véritablement pris de l'ampleur suite au rapport sur l'état du bilinguisme dans le canton de Berne (COLLECTIF, 2018), rapport mandaté par le conseil-exécutif bernois et dont la commission d'experts fut présidée par M. le conseiller aux Etats, Hans Stöckli. Ce rapport important, qui fut très largement médiatisé, commenté et qui aboutit à des résultats concrets (*supra*, événement du 28 juin 2019) propose 46 recommandations stratégiques ainsi qu'«un changement de paradigme».

## 1.1.2 Le changement de paradigme

Dans ce rapport est mentionné, et à deux reprises (introduction et ch. 5 titré *Changement de paradigme*) :

«Sur cette base, la commission d'experts propose *un changement de paradigme*. En effet, le canton de Berne doit se tourner vers l'avenir, saisir l'opportunité que représente la présence de deux communautés linguistiques sur le territoire cantonal et transformer cet état de fait en une spécificité du canton de Berne, siège de la capitale fédérale. Bien sûr, sans oublier l'aspect de protection de la minorité, car plus une minorité est petite, plus il faut la protéger.» (COLLECTIF, 2018 : 5 et 24)

Faisant suite à la question jurassienne et à l'évolution des frontières linguistiques dans le canton de Berne (COLLECTIF, 2018 : 24), ce nouveau paradigme concerne principalement la protection du français en tant que minorité linguistique et sa mise en valeur pour parvenir à l'émergence d'un canton réellement bilingue et ainsi renforcer une ville «siège de la capitale fédérale, comme [un] trait d'union entre la Suisse romande et la Suisse alémanique» (COLLECTIF, 2018 : 26).

Afin de savoir si ce changement de paradigme n'est qu'un effet de mode ou une réelle modification de mentalité, une perspective historique nous paraît pertinente. C'est ainsi que nous donnons à voir un rapide rappel de la notion de «paradigme» dans trois domaines spécifiques.

### 1.1.2.1 Le «paradigme» dans l'histoire des sciences

Si le terme grec «*paradeigma*<sup>19</sup>» est connu au moins depuis le 16<sup>e</sup> siècle et attesté dès 1762 dans son acception de «modèle, exemple, comparaison» (TLFi) - où il s'agit de «mettre en regard, en parallèle, [de] montrer» (CNRTL) -, son sens moderne fut fixé grâce à l'historien des sciences américaines, Thomas Kuhn (1922-1996). Ses livres de référence - *La Tension essentielle* (1977) et surtout *La Structure des*

---

<sup>19</sup> A noter le passage de ce terme grec au latin «paradigma» pouvant également signifier «ensemble grammatical obéissant à un canon» (GAUTHIER-DARLEY, 1999 : 127) et d'où dérive l'acception linguistique (1.1.2.2).

*révolutions scientifiques*<sup>20</sup> (1962) - émettent le postulat qu'il existe un lien direct de relation causale entre le progrès scientifique et l'évolution sociale. Suite à une anomalie (ou à une équation ne répondant pas - plus - aux connaissances du moment), les fondements scientifiques doivent être revus et la représentation du monde repensée. Ainsi, la science évolue suivant des paradigmes, tandis que «la vérité scientifique» ne peut être que relative. Sans revenir dans le détail sur la philosophie de Kuhn ou sur celle de son principal opposant Karl Popper (1973; FULLER, 2004; SOLER, 2007; CLIVAZ, 2014 : 28-35), nous synthétisons ci-dessous quelques points qui nous semblent essentiels afin de comprendre ce que signifie un changement de paradigme.

#### 1.1.2.1.1 Qu'est-ce qu'un changement de paradigme ?

Depuis l'avènement de ce «nouveau champ épistémologique» (FOUCAULT, 1966 : 13), ayant notamment abouti au *Nouvel Esprit scientifique* et à sa *Formation* tel que décrit par Gaston Bachelard (1934, 1938), un changement de paradigme se traduit principalement par quatre phases successives :

1. «Une découverte scientifique qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions» (KUHN, 1962 : 11).
2. Une situation de crise découlant de cette découverte et impliquant une révolution scientifique.
3. Un changement de cadre référentiel radical exigeant l'abandon du paradigme précédent.
4. L'adoption d'un nouveau paradigme et d'une nouvelle vision du monde<sup>21</sup>.

- Nouvelle découverte
- Crise scientifique
- Changement du cadre référentiel et abandon du paradigme en vigueur
- Adoption d'un nouveau paradigme



#### Les quatre phases d'un changement de paradigme

<sup>20</sup> Dans cet ouvrage paru sous le titre *The Structure of Scientific Revolutions*, un paradigme signifie «l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné».

<sup>21</sup> Concernant les appellations de ces phases variant d'un spécialiste à l'autre, cf. COLLECTIF (1. la présience / 2. la science normale / 3. la crise / 4. la nouvelle science, selon Kuhn, 2010 : 45) ou ESFELD (1. le paradigme / 2. l'anomalie / 3. la crise / 4. la révolution, 2006 : 41-42).

Toutes les grandes révolutions<sup>22</sup> scientifiques suivent les phases de ce processus selon un rythme s'étalant sur plusieurs dizaines d'années, voire bien davantage. C'est ainsi que les expressions «le soleil se lève» et «le soleil se couche» traduisent un reliquat de la vision géocentrique d'avant la révolution héliocentrique copernicienne ou que «nos atomes crochus» se réfèrent directement à l'imagination de Démocrite, ayant pensé des atomes munis d'un harpon afin d'expliquer la cohésion de la matière (CLIVAZ, 2016 : 51-53).

Le dernier changement de paradigme, la nouvelle épistémè en date, a de la sorte brisé le cadre conceptuel de la physique dite classique pour le remplacer par ceux de la relativité générale et de la mécanique quantique<sup>23</sup>. **Dans ce cycle permanent de refonte totale du-des savoir-s, certaines constantes apparaissent<sup>24</sup> :**

- Un nouveau paradigme ne peut émerger qu'à partir d'un autre paradigme plus ancien.
- Les deux cadres référentiels en opposition sont incommensurables, *i.e.* ils ne sont ni comparables, ni mesurables (*i.e.* ils sont de nature distincte).
- Cette incommensurabilité s'applique également sur un plan sémantique : les notions ne désignent plus la-les même-s réalité-s, les concepts, possédant désormais une nouvelle signification, sont redéfinis (1.2.3).
- De la sorte, «les termes et concepts entretiennent entre eux des relations différentes» (LEDUC, 2007 : 22).
- Ce nouveau système cognitif et représentatif induit une réorganisation profonde de «nos modes de pensée, de nos croyances, de notre imaginaire» (PENROSE, 2018).
- Le passage d'un paradigme au suivant implique une rupture profonde, un saut conceptuel réfutant la thèse d'un continuum de savoir purement cumulatif.
- Ce passage, parfois brutal, d'une vision de l'univers à une autre, est également «le résultat de développements sociaux, politiques et culturels complexes qui permettent aux idées de faire leur chemin et de s'emparer de l'imagination des individus» (HARDT, 2003 : 152).
- Cette modification de perspective coïncide à l'application de nouvelles méthodes de recherche, mais également à celle de nouvelles lois, à de nouveaux savoir-faire ainsi qu'à l'utilisation de nouveau «outils» scientifiques.
- Très généralement, la classification des disciplines scientifiques connaît une nouvelle hiérarchisation (*infra*).

---

<sup>22</sup> Le terme même de «révolution», pris dans son acception astronomique, indique bien cette lenteur de rotation, ce mouvement nécessaire qui s'inscrit dans la durée.

<sup>23</sup> Cf. LUMINET (2005, 2019), CLIVAZ (2014, 2016).

<sup>24</sup> Nous ne citons ici que les constantes dont nous avons pu remarquer la pertinence et la redondance au cours de nos recherches.

### 1.1.2.1.2 Exemples de répercussions directes du dernier changement de paradigme

Même si la dernière révolution scientifique s'est principalement opérée dans le domaine de la physique<sup>25</sup>, les autres disciplines ont été fortement impactées par ce réarrangement matriciel des connaissances. Cette autre manière de voir et de concevoir le monde signifie bien davantage qu'une nouvelle représentation, une formidable transformation des mécanismes cognitifs nécessaires afin de rétablir la situation de déséquilibre provoquée par la crise scientifique. Pour rééquilibrer la balance et éviter tout décalage entre «réalité expérimentée» (par les sens physiques) et «réalité éprouvée» (ressentie, imaginée), pour rectifier les critères scientifiques à la base du savoir, il s'agit de faire preuve d'adaptabilité, de souplesse conceptuelle, de plasticité<sup>26</sup> cérébrale; en outre, tous les changements de paradigmes connus ont provoqué «un élargissement des cadres de la connaissance» (D'ESPAGNAT, 1994 : 173). Ainsi, la classification des disciplines a subi de fortes modifications tandis que l'ancien courant holistique revient au goût du jour.

#### La nouvelle hiérarchisation des disciplines

Tout comme les pôles intellectuels se déplacent au cours du temps, la «valeur» des disciplines scientifiques oscille constamment, et ce parallèlement à un héritage antique puissant ayant classé le Savoir en sept arts libéraux<sup>27</sup>. Les arts de la parole (*trivium*), tout particulièrement, furent placés au premier degré de cette taxinomie jusqu'à l'avènement de notre paradigme actuel. Ce fossé - tel que décrit par Percy Snow dans son ouvrage resté fameux<sup>28</sup> - sépare les hommes de lettres (*literary intellectuals*) des scientifiques (*scientists*), les sciences humaines des sciences dures, dans une rivalité - parfois féroce, parfois ironique - opposant les sciences molles aux sciences inhumaines. La révolution industrielle, ainsi que les découvertes scientifiques majeures du 20<sup>e</sup> siècle, firent sortir de l'ombre les physiciens en mettant sur un piédestal leur domaine d'étude - et d'une manière plus générale les sciences exactes -, tout en reléguant le philosophe ou le romancier au bas du classement, dans un mouvement de contrepoids induisant une redistribution totale des rapports de force en présence :

«L'image réductionniste habituelle range les sciences par ordre de mérite, depuis la physique trônant dans les hauteurs éthérées jusqu'à la sociologie et à la psychologie pataugeant dans la boue au pied de la pyramide.» (GOULD, 2005 : 256)

---

<sup>25</sup> Dans son sens générique, incluant l'astrophysique et la physique quantique.

<sup>26</sup> Cette plasticité semble être à la rationalité ce que la résilience est à l'émotivité.

<sup>27</sup> Pour rappel, ces arts se divisaient en deux : le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et le *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie, astronomie).

<sup>28</sup> *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (texte suivant son allocution prononcée le 7 mai 1959 à la tribune du Sénat à Cambridge).

## La nécessaire interdisciplinarité

A la question visant à savoir si «les sciences sont [-elles] une ou plusieurs ?» (KUHN, 1990 : 69) est ainsi préférée celle se consacrant à la réconciliation (ou au moins à la cohabitation) des sciences exactes et des humanités. Les entreprises de pluri-multi- inter- et trans- disciplinarités sont désormais essentielles à cette réunification des disciplines, mais également à la cohésion des savoirs<sup>29</sup>. En effet, la multiplicité des connaissances désormais disponibles, ainsi que l'extrême rapidité des transmissions de l'information, rendent *de facto* les disciplines interdépendantes les unes aux autres et exigent leur complémentarité, aussi bien dans un travail de synthèse que dans une recherche heuristique. De plus, cette «troisième culture» (SNOW, 1959) marie les domaines d'étude mais aussi, et surtout, les points de vue. Suivant l'un des enseignements les plus importants de la physique quantique - à savoir la relativité de tout «objet» aussi bien physique que psychique (CLIVAZ, 2020 : 21) - la science contemporaine ne peut progresser sans un accroissement des perspectives et le décroisement des disciplines. Il s'agit désormais de partager une véritable culture scientifique, permettant de traverser les champs disciplinaires et «les lignes de partage académiques [grâce à] une intelligence multidimensionnelle, à la fois scientifique, philosophique et technique» (KLEIN, 2005 : 40-64).

## Réductionnisme & holisme

«L'homme s'ensevelira un jour sous les montagnes de faits qu'il entasse d'année en année; l'université moderne a, à un tel point, compartimentalisé le savoir qu'il n'y a plus de signification dans sa tâche : on y trouve de plus en plus de spécialistes qui ignorent ce que font les autres.» (BUGNIET, 1971 : 1)

On l'a un peu vite oublié : notre savoir «moderne» provient principalement de cette vision interdisciplinaire englobante<sup>30</sup>, où l'Homme de science était encore un savant désireux de maîtriser l'entier des mystères et trésors de l'Univers. Si les progrès découlant de l'approche réductionniste ne sont plus à démontrer, et si ce rêve de possession d'un Savoir unifié doit définitivement être abandonné, il n'en demeure pas moins que ce mouvement d'hyperspécialisation connaît désormais ses limites. Parce que toute réalité est multiple et non absolue, un système ne reposant que sur l'étude des parties, considérées de manière isolée, n'est pas à même de rendre compte d'une Totalité infiniment complexe.

---

<sup>29</sup> La robotique est un excellent exemple de cette fusion, cf. CLIVAZ (2021).

<sup>30</sup> Nos plus grands savants, comme Aristote, Galilée ou Descartes, transitaient constamment d'une matière à l'autre, sans aucun obstacle conceptuel (par exemple Newton était tout à la fois mathématicien, théologien, physicien, philosophe, astronome et alchimiste).

Il ne s'agit pas d'abandonner une posture atomiste entamée dès l'Antiquité ou de renier plus de 2000 ans d'histoire, mais bien de renouer avec un savoir ancestral privilégiant les liens, les rapports, les relations, les interactions dans un système donné, plutôt que les spécificités de chacune des parties le composant. **Ce mode de pensée holistique ne doit pas remplacer celui réductionniste, mais bien le compléter**; comme il est nécessaire d'utiliser à la fois un télescope et un microscope pour tenter d'appréhender l'infiniment grand et l'infiniment petit, il est nécessaire de fusionner ces deux approches pour tenter de progresser, aussi bien du Tout au particulier que du simple au Complexe dans une démultiplication des regards signifiant une expansion du spectre épistémique.

### 1.1.2.2 Le «paradigme» en linguistique

Depuis le *Cours de linguistique générale* du Suisse Ferdinand de Saussure (1916), le regard porté sur la langue<sup>31</sup> a radicalement changé; il ne s'agit plus de considérer un langage «comme un réservoir» contenant une liste de mots, une nomenclature, mais bien *une langue comme un système* (BRONCKART, 2019 : ch. 4, 73 et suiv.). Dans l'établissement de cette science visant l'étude du langage, la notion de «paradigme» fut «une notion de base», «au centre [...] d'élaborations théoriques importantes» (BASSO FOSSALI, COLAS-BLAISE et RÉMI-GIRAUD, 2017). Prolongeant son acception grammaticale (où le paradigme désigne l'«ensemble des formes que peut prendre un mot présenté comme modèle des formes pour ce type de mot» CNRTL, comme la déclinaison d'un nom ou la conjugaison d'un verbe), le paradigme désigne désormais «un réseau de relations réciproques entre éléments ou signes» (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 88). Cette perspective tout à fait novatrice pour l'époque, à la fois systémique et dynamique, se concentre ainsi davantage sur les différents types de rapports opérant à l'intérieur de cet ensemble homogène qu'est la langue, en dégagant deux axes : l'axe paradigmatique<sup>32</sup> et l'axe syntagmatique.

Sans revenir sur la remarquable importance de cette double articulation<sup>33</sup> dans l'histoire de la linguistique, ni sur «le caractère convergent des définitions du paradigme» (Alain Rabatel *in* BASSO FOSSALI, COLAS-BLAISE et RÉMI-GIRAUD, 2017 : 176), nous insistons sur le fait que cette bipolarité systémique s'inscrit dans un essai général d'étude descriptive de la langue ainsi que dans la lignée de dichotomies fondamentales, comme synchronie / diachronie (opposant la recherche descriptive à celle historique) ou langue / parole (l'ordre social s'opposant à l'acte

---

<sup>31</sup> Sur les distinctions importantes à porter entre «langage», «langue» et «parole», cf. SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK (2009 : 74-79).

<sup>32</sup> «Deux éléments du système linguistique sont en relation paradigmatique du moment qu'ils peuvent commuter dans un environnement syntaxique donné sans entraîner d'agrammaticalité.» (Mathieu Goux *in* BASSO FOSSALI, COLAS-BLAISE et RÉMI-GIRAUD, 2017 : 21)

<sup>33</sup> Présente et commentée dans tous les livres d'introduction à la linguistique, comme par exemple DUCROT et SCHAEFFER (1995 : 271-275), SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK (2009 : 88-89) ou TOURATIER (2002).



individuel). Il est intéressant de souligner que le développement de ce «système» par Saussure (fin du 19<sup>e</sup> siècle, début du 20<sup>e</sup> siècle) est contemporain aux articles majeurs d'Albert Einstein (1905) - redessinant les prédicats d'un nouvel espace-temps - et puise ses racines dans une longue tradition philosophique étudiant le Cosmos<sup>34</sup> comme un Tout organisé et ordonné (un système) dont les éléments sont caractérisés par «leur interdépendance, leur cohérence et leur organicité» (SOFIA, 2017 : & 9). Nous voyons ici, une fois de plus, que l'évolution d'une nouvelle théorie scientifique ne peut jamais se départir entièrement de son contexte épistémologique et/ou des avancées des autres disciplines à un moment donné (1.1.2.1.2). Déclinant les structures relationnelles de cette imagerie ancestrale - de l'organisation du *système solaire* au *système digestif* ou au *système sanguin* et de leurs parties respectives - les différents éléments du *système langagier* appartiennent à la parole et à l'acte individuel, vivant et mouvant, tandis que le système dans son intégralité est perçu comme «un phénomène total, une langue stable et durable<sup>35</sup>» (WALD, 2012 : 104). C'est cette coupure (entre langue et parole, entre phénomènes sociaux et actes linguistiques, mais également entre synchronicité et diachronicité) qui permet la naissance de la linguistique contemporaine et du structuralisme, c'est cette nouvelle représentation de la langue (et du langage) qui fonde les principes d'une nouvelle linguistique générale ainsi que les bases de ce nouveau paradigme.

Dans cette nouvelle optique spatio-temporelle (WUNDERLI, 2016), l'axe paradigmatique est vertical et induit les notions de «simultanéité», de «choix», de «sélection», tandis que l'axe syntagmatique est horizontal et procède de la «succession», de l'«enchaînement», de la «combinaison» des unités lexicales au sein d'une phrase ou d'une chaîne parlée. Ainsi, l'axe syntagmatique peut être analysé en termes de «liaisons» ou de «relations», tandis que celui paradigmatique doit plutôt s'entendre en termes d'«opérations», d'«associations cognitives» (NOIZET et PICHEVIN, 1966 : 97). Dans cette articulation, tout à fait similaire à celle mathématique se divisant entre les abscisses et les ordonnées, l'axe paradigmatique peut également être rapproché d'un principe de base de la mécanique quantique nommé «superposition d'états» : tout comme chaque particule subatomique peut se trouver dans plusieurs états différents et se matérialiser dans l'une ou l'autre forme possible au moment de la mesure, chaque élément en présence sur l'axe paradigmatique se concrétise au moment du choix (par le locuteur) de l'une ou de l'autre forme contenue dans un ensemble de potentialités<sup>36</sup>, dans une catégorie qui lui est propre.

---

<sup>34</sup> Le terme «cosmos» est emprunté au grec signifiant justement «bon ordre, ordre de l'univers, monde» CNRTL.

<sup>35</sup> Nous pouvons rapprocher cette distinction de celle réalisée par Aristote concernant «l'accident » et «la substance».

<sup>36</sup> Ces virtualités président, sur l'axe paradigmatique, à des relations *in absentia* ouvertes, tandis que l'axe syntagmatique procède de relations *in praesentia* fermées, suivant en cela la linéarité de la langue, qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois.

En ce sens, **un paradigme (linguistique) désigne aussi bien cette opération de sélection - celle du choix - que la relation de similarité (incluant des rapports analogiques) permettant de dégager un ensemble de possibles** et menant à la construction d'un sous-ensemble du système, *i.e.* d'une catégorie<sup>37</sup>.

Cette problématique - visant à déterminer les relations existantes entre les notions de «paradigme» et de «catégorie» - dépasse largement le cadre de la linguistique en incluant notamment les sciences cognitives dans leur intégralité. Comme notre civilisation est passée *Du Monde clos à l'univers infini* (Alexandre KOYRÉ, 1957), le paradigme linguistique déborde de sa «case» pour inonder un «espace» ni borné ni limité, un «lieu d'échanges analogiques» :

«Plutôt que de suivre l'idée que le paradigme est assimilable au concept de classe, la recherche linguistique et sémiotique a commencé à envisager l'idée de le présenter comme un «espace», un lieu d'échanges analogiques, d'interpénétrations entre systèmes et discours, de schématisations capables de gérer une hétérogénéité de généalogies morphotactiques et discursives.» (BASSO FOSSALI, COLAS-BLAISE et RÉMI-GIRAUD, 2017 : 12)

Il n'est ainsi guère étonnant de constater qu'un linguiste comme Roman Jakobson intègre la rhétorique (par le biais de ses figures de style) dans cette perspective et «prenne parfois pour synonymes «syntagmatique» et «métonymique», «paradigmatique» et «métaphorique»» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 275). Ainsi, une nouvelle architecture de la langue fut construite en approfondissant et en précisant des notions élémentaires, tout en élargissant le champ de la connaissance dans un double mouvement à la fois réductionniste et holistique.

### 1.1.2.3 Le nouveau paradigme du bilinguisme

En considérant ce qui précède, le fort usage du terme «paradigme» associé au bilinguisme semble être un effet d'annonce *surfant sur cette nouvelle vague* (1.1.2), correspondant davantage au respect des goûts du moment qu'à un autre mode de représentation et/ou de pensée<sup>38</sup>. Mais tel n'est pas le cas. Une réelle modification de la vision du bilinguisme est en train de s'opérer et ce, dans plusieurs cercles concernés. Ainsi, le rapport sur l'état du bilinguisme dans le canton de Berne insiste sur la nécessité d'«une nouvelle vision pour le bilinguisme cantonal bernois», d'«une prise de conscience des deux cultures existant dans le canton de Berne» ou encore d'«une remise en question des appréhensions et [de] la méconnaissance par rapport à la deuxième langue officielle (le français)». Il s'agit notamment de «ne plus considérer le

---

<sup>37</sup> Pour un essai définitoire du «paradigme» et du «mouvement de paradigmatization», cf. Marion Colas-Blaise in BASSO FOSSALI, COLAS-BLAISE et RÉMI-GIRAUD (2017 : 221-246), <https://journals.openedition.org/signata/1407>.

<sup>38</sup> Il va de soi que nous devons limiter les rapports entre «paradigme» et «bilinguisme» à notre cadre d'étude en abandonnant certaines pistes pourtant très intéressantes, comme la perspective épistémologique de Kuhn sur ce qu'il nommait un «bilinguisme» (intellectuel) et que nous traduirions plutôt comme un goût marqué pour l'interdisciplinarité, cf. MASSOT (2020) ou SOLER (2007).

bilinguisme comme un fardeau» et de «transformer l'actuel «vivre côte à côte» des deux communautés linguistiques en «vivre ensemble»» (COLLECTIF, 2018 : 26).

Hormis les différents avantages politiques et/ou économiques<sup>39</sup> dégagés par «un canton jouant [veut jouer] sa carte du bilinguisme» (COLLECTIF, 2018 : 26), la volonté est clairement affichée d'augmenter la visibilité du bilinguisme par des moyens concrets (également financiers) visant principalement deux buts :

1. Comblé le «fossé<sup>40</sup>» entre Romands et Alémaniques, mais surtout résorber le décalage éprouvé entre théorie et pratique, *i.e.* entre les représentations découlant d'un imaginaire populaire et les pratiques effectivement observées sur le terrain. A cette fin, il s'agit de **combattre les idées reçues** en remplaçant ces stéréotypes par une mise en avant d'une réelle plus-value induite par un bilinguisme officiel.
2. Favoriser une autre vision du bilinguisme comprise comme un phénomène naturel et non comme une spécificité. C'est ce second point qui, selon nous, marque véritablement une évolution de perspective et définit le changement de paradigme; **le bilinguisme - et non le monolingue - constitue la norme.**

Tout à fait logiquement, nous retrouvons ces deux ambitions dans de nombreux ouvrages de psycholinguistique - et/ou dans ceux de linguistique appliquée - traitant du sujet, soit pour démentir certains clichés (a, c), soit pour affirmer une conception normative du bi- (ou du multi) linguisme (b, d à f) :

«Encore une fois, *le bilinguisme ne crée ni retard ni trouble du langage.*» (GROSJEAN, 2015 : 142) (a)

«Un des grands problèmes de ce débat est qu'il s'appuie le plus souvent sur un point de vue *monolingue*, c'est-à-dire qu'on évalue le bilingue par rapport à des critères conçus pour et par les monolingues.» (GAJO, 2001 : 127-128) (b)

«Dans ces publications, qu'il s'agisse de science ou de vulgarisation, on retrouve l'idée implicite selon laquelle *le bilinguisme serait quelque chose d'inhabituel, voire un problème potentiel.* L'enfant bilingue est souvent comparé à l'enfant monolingue; et pour que le bilinguisme soit jugé acceptable, sa maîtrise linguistique doit être au moins aussi développée que celle du monolingue, dans chacune de ses langues.» (DE HOUWER, 2006 : 29) (c)

«*La conception monolingue [qui] caractérise les représentations sociales des langues et du langage, particulièrement en France et plus largement dans les régions francophones, et [...] aussi toute la linguistique structurale du 20<sup>e</sup> siècle. La sociolinguistique de la fin du 20<sup>e</sup> siècle, de son côté, n'a eu de cesse de montrer que cette idéologie monolingue ne correspondait pas à la majorité des pratiques langagières, telles qu'elles peuvent être décrites empiriquement.*» (D. Elmiger et M. Matthey in ELMIGER et CONRAD, 2006 : 24) (d)

---

<sup>39</sup> Comme la cohésion nationale et sociale, la favorisation à l'emploi, le développement touristique, ou encore l'augmentation de l'efficacité d'une politique institutionnelle transversale (COLLECTIF, 2018).

<sup>40</sup> Cf. le *Röstigraben* (1.1.1 et 4.1.3.2).

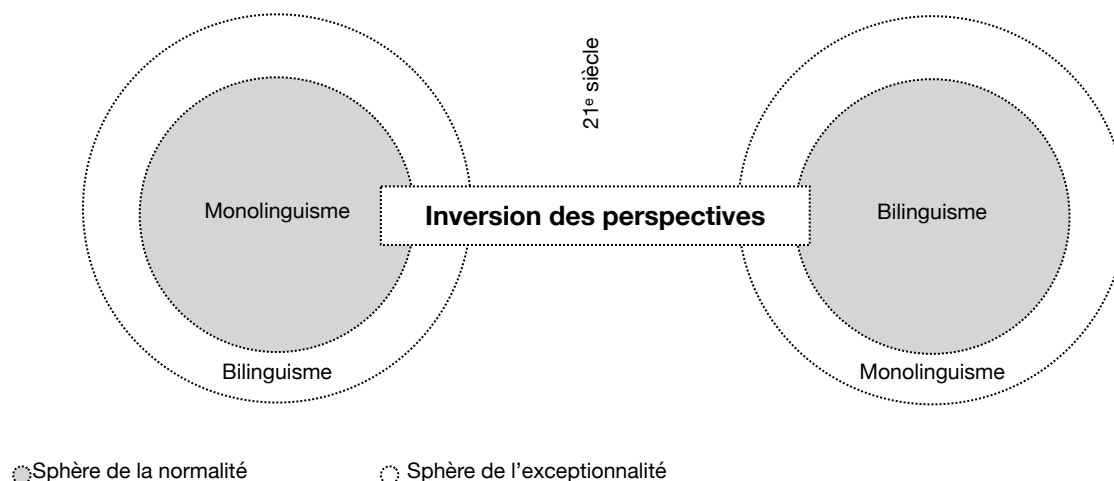
«En fonction d'une tradition considérant l'unilinguisme comme la règle et le bi- ou multilinguisme comme l'exception, ces questions n'ont pas attiré beaucoup d'attention de la part des chercheurs.» (LÜDI, 1995 : 140) (e)

«Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement multilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l'observation de celui qui considère son entourage avec l'optique du linguiste.<sup>41</sup>» (LÜDI et PY, 2013 : 1) (f)

## Le changement de paradigme concernant le bilinguisme

Regard(s) porté(s) sur le bilinguisme

Nouveau regard et **redéfinition du concept**



Si nous pouvons nous réjouir de ce nouveau regard, nous mesurons également ce que celui-ci induit; car soutenir que «le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception» (LÜDI et PY, 2013 : 1), c'est également affirmer - par déduction - que le monolinguisme n'est plus la norme et qu'une personne ne possédant qu'une langue encourt le risque d'être classée dans l'«anormalité». Bien évidemment, aucun auteur ne franchit ce pas et tous préfèrent soigner le détail, en présentant par exemple «le plurilinguisme comme une possibilité de normalité» (f). **Le bilinguisme est donc, par le biais de ce nouveau prisme inversant radicalement les perspectives, entièrement redéfini (2.1)**, ses spécificités remplissent désormais un verre à moitié plein, tandis que l'exception suisse (1.1.1.1) est celle d'une population ressentant, depuis longtemps déjà, cette «normalité» plurilinguistique et pluriculturelle.

Ainsi, et quels que soient les regards portés sur cette notion hautement polysémique qu'est un «paradigme», son changement signifie l'adoption d'un autre cadre de pensée, l'assimilation d'un autre agencement conceptuel, d'un nouvel ordre, d'une nouvelle vision du (d'un) monde et/ou de certains de ses éléments que l'on croyait pourtant connaître.

<sup>41</sup> Il est intéressant de noter chez cet auteur que plus de quinze années auront été nécessaires afin d'évoluer d'une assertion remettant en question «le caractère exceptionnel du bi - ou multilinguisme» (e) à celle affirmant que le «plurilinguisme n'est pas une exception» (f).

## 1.2. Le regard des spécialistes sur le bilinguisme

«Il est rare de demander aux bilingues eux-mêmes ce qu'ils pensent du bilinguisme - ce qui est bien dommage - [...]» (GROSJEAN, 2015 : 146)

Avant de considérer les résultats de nos questionnaires demandant justement, et entre autres, ce que les bilingues pensent du bilinguisme (4.1), une rapide synthèse de cette question d'un point de vue académique est importante, notamment afin de comparer - confronter - les optiques d'experts avec celles de non-spécialistes. Le but de cette section n'est pas de définir le bilinguisme<sup>42</sup>, ni de recenser une liste exhaustive des essais en la matière, mais bien de montrer la forte polysémie de ce terme ainsi que l'extrême richesse des classifications tentant d'éclaircir et de préciser cette notion utilisée de tous mais qui exige, dans chaque ouvrage qui lui est consacré, une part plus que considérable à sa délimitation (notamment sémantique et/ou pragmatique). Poursuivant notre approche épistémologique, nous nous interrogeons tout d'abord sur cette inadéquation entre l'opinion publique et celle des chercheurs dans un paradoxe à trois facettes (1.2.1). Nous proposons ensuite, dans un spectre large, quelques exemples concrets de distinctions typologiques (1.2.2), avant de conclure en indiquant quelques limites à ces essais taxinomiques ainsi qu'une tendance actuelle forte (1.2.3).

### 1.2.1 Le paradoxe du bilinguisme

Parmi toutes les représentations concernant le bilinguisme (sur lesquelles nous revenons au ch. 3), trois d'entre elles méritent une attention particulière. Ces idées reçues cristallisent effectivement l'opinion générale dans un ancrage conceptuel pour le moins solide qui résiste à la rationalité et qui contraint les experts à des tentatives de rééquilibrage, entre lieux communs et faits avérés. Celles-ci sont généralement exposées comme suit :

#### 1.2.1.1 Le bilinguisme n'est pas un phénomène nouveau

Comme le prouve les innombrables documents historiques certifiés présentant plusieurs langues, comme la pierre de Rosette - où le même texte est rédigé en hiéroglyphes égyptiens, en démotique et en grec - ou comme la grammaire de Jean de Drosay<sup>43</sup> - comportant les quatre langues (français, grec, hébreux et latin) indispensables à un humaniste - la pratique de plusieurs langues doit être aussi ancienne que l'Homme, tant il paraît improbable que différentes civilisations (et/ou

---

<sup>42</sup> Bien que plusieurs définitions, nous semblant les plus pertinentes dans notre cadre d'étude, soient exposées en 1.2.2 et 1.2.3.

<sup>43</sup> Cette *Grammaticae quadrilinguis partitiones in gratiam puerorum* (1542-1544) est l'une des premières grammaires plurilingues.

groupes d'individus) aient pu être en contact ou échanger sans communiquer, *i.e.* sans développer l'une ou l'autre forme de bilinguisme. Il suffit pour s'en convaincre de s'intéresser à la diffusion ou à l'évolution d'une langue pour se rendre compte «de l'importance des périples des peuples qui ont contribué à [la] façonner» (COLL. 2014 / 2 : 14), ou pour constater que «le bilinguisme de la Gaule» s'inscrit entièrement dans l'histoire d'un état aussi ouvertement monolingue que la France<sup>44</sup>.

Par contre, les appellations «bilingue» et «bilinguisme» sont relativement récentes<sup>45</sup>, ainsi que l'intérêt tout à fait croissant pour cette pratique, suivant en cela l'essor de la linguistique :

«Aujourd'hui, il semblerait que nous soyons dans une période particulièrement faste concernant les discussions passionnées et controverses nombreuses autour du bilinguisme.» (GROSJEAN, 1984 : 15)

### 1.2.1.2 Le bilinguisme n'est pas exceptionnel

Avec plus de 7'000 langues sur la surface de la Terre et 193 pays (membres de l'ONU), il appert que plusieurs langues se mélangent à l'intérieur des frontières. Selon les auteurs, plus de la moitié de la population mondiale est bilingue (KAIL, 2015 : 7 / 60 % pour BIJELJAC-BABIC, 2017 : 22), tandis que «le bilinguisme se manifeste dans tous les pays du monde, dans toutes les classes de la société, dans tous les groupes d'âge» (GROSJEAN, 1993 : 13). Pourtant, le bilinguisme a été considéré jusqu'à une date récente comme un phénomène exceptionnel, voire rare. Hormis de réelles difficultés de recensement ou des statistiques pour le moins lacunaires en la matière dans un nombre considérable de pays, c'est surtout un discours politique qui continue à alimenter cette conception. Ainsi, et malgré le fait qu'environ un Suisse sur deux use régulièrement de plus d'une langue ou que la diversité linguistique soit mise en avant et encouragée, une certaine idéologie monolingue persiste, associant à chaque territoire une langue officielle unique (1.1.1) :

«Paradoxalement, nous nous trouvons dans **un pays plurilingue dont la plupart des habitants sont porteurs de l'idéologie monolingue.**» (PERREGAUX, 1994 : 21)

Si le choix d'une langue spécifique (dans un pays ou sur un territoire donné) assure l'unification étatique ainsi que le sentiment d'appartenance à cette même unité (TABOURET-KELLER, 1991), celui-ci conforte également cette représentation monolithique où une seule langue mérite - sur une région spécifiée - le droit de cité.

---

<sup>44</sup> Voir notamment *Les Serments de Strasbourg* (14 février 842), rédigés en roman et en germanique.

<sup>45</sup> Le CNRTL mentionne une attestation isolée pour l'adjectif «bilingue» encore au 19<sup>e</sup> siècle et une première attestation en 1918 pour le substantif «bilinguisme».



### 1.2.1.3 Le bilinguisme présente de nombreux avantages

Contrairement aux deux premières idées reçues principalement édictées sous une forme négative afin de nier une croyance et de dégager une conviction<sup>46</sup>, la forme affirmative est généralement privilégiée pour renforcer l'aspect positif, *i.e.* pour mettre au premier plan les avantages - et non les inconvénients - du bilinguisme. Il faut dire que les équations «bilinguisme = retards scolaires» et/ou «bilinguisme = troubles du langage» ont prévalu jusque dans les années 1960, en associant notamment «bilinguisme» à «migration» et «allophonie». Les nombreux travaux niant ces affirmations sont désormais largement reconnus, tout comme les avantages liés à cette nouvelle compétence, dans un renversement total des opinions :

«Erst zu Beginn der 60<sup>er</sup> Jahre wich diese negative Sichtweise des Bilingualismus - mit dem bahnbrechenden Untersuchungen von PEAL und LAMBERT<sup>47</sup> - der gegenteiligen Auffassung vom positiven Effekt der Zweisprachigkeit [...]» (LIPPERT, 2010 : 51)

«Si les études les plus anciennes ont surtout mis l'accent sur les déficits de performance des bilingues au regard des monolingues, les études les plus récentes se sont plutôt concentrées sur la nature des bénéfices cognitifs résultant de l'expérience bilingue.» (KAIL, 2015 : 82)

Pour les spécialistes, **le bilinguisme n'est donc ni récent, ni rare ou désavantageux, mais au contraire ancien, naturel et présentant des bénéfices certains.**

### 1.2.2 Exemples de typologies définitoires

Ce qui frappe à la première approche est la quantité et la grande variété de définitions accordées à ce concept de «bilinguisme à la fois polémique, éclectique et multidisciplinaire» (BOISSONNEAULT, 2008 : 23). Daniel Elmiger, en dressant son «catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme», introduit son propos en ces termes :

«Si le terme «bilingue», base du dérivé «bilinguisme», est morphosémantiquement transparent, il est largement sous-déterminé par rapport à des questions du type : bilingue : de quelle manière ? où ? quand ? *etc.* / bilingue : une personne ? une communauté ? une région ? un texte ? un enseignement ? *etc.* / bilinguisme : le fait de parler deux langues ? de les comprendre ? de les écrire ? d'en maîtriser les variantes standard ? *etc.*» (ELMIGER, 2000 : 56)

---

<sup>46</sup> Concernant les tournures négatives évoquant la plausibilité d'une valeur de certitude (inversée) et/ou la négation totale d'une assertion, cf. TELLIER et VALOIS (2006) ou BORILLO (1979).

<sup>47</sup> Cette étude marque un tournant dans la vision du bilinguisme en parvenant à des résultats contraires (concluant à des effets favorables du bilinguisme) de celles précédentes (LAPONCE, 1984 : 14-16).

Effectivement, selon le contexte d'énonciation, la perspective d'étude ou les buts envisagés, les critères distinctifs se modifient et les acceptions sont nombreuses. Néanmoins, il est essentiel de garder à l'esprit la grande séparation définitoire largement pratiquée entre un bilinguisme appliqué à une collectivité dans son ensemble ou un bilinguisme concernant un individu en particulier.

### 1.2.2.1 Le bilinguisme collectif : territoire, état et pouvoir

Cette distinction est également celle qui s'opère entre les néophytes et les spécialistes du sujet. Ainsi, les diverses encyclopédies ou les dictionnaires mentionnent tous ces deux acceptions, plaçant en première position souvent le bilinguisme collectif (Le Robert), parfois celui individuel (Larousse<sup>48</sup>). Si pour le linguiste cette notion est clairement rattachée à un individu, il n'en va pas de même dans l'esprit des non-spécialistes (4.1) qui se réfèrent également à une conception historique du terme et privilégient ainsi un bilinguisme social pouvant être défini comme : «les relations entre sociétés différentes se manifestent par la coexistence de systèmes de langue distincts permettant l'intercompréhension des sociétés en présence» (CNRTL). Cette forme de bilinguisme peut être encore précisée par une division séparant un «bilinguisme territorial, [où] deux ou plusieurs langues sont parlées sur un seul et même territoire» et un «bilinguisme institutionnel» s'appliquant à «l'administration d'une ville, d'un département, d'un pays, d'une organisation internationale, etc.» (LÜDI et PY, 2013 : 5).

Il est essentiel de garder à l'esprit cet ancrage à la fois politique et économique de la représentation des langues considérées de tout temps comme un véritable **instrument de pouvoir et de domination**. C'est ainsi que les différentes politiques coloniales sont parvenues à imposer leur tutelle, notamment par le biais d'une dévalorisation systématique des langues indigènes, que la France a constitué sa puissance sur un monolinguisme étatique<sup>49</sup> ou que l'usage d'une langue unique favorise un groupe linguistique au détriment d'un autre<sup>50</sup> :

«Dans la société technologique très complexe d'aujourd'hui, l'utilisation de l'anglais écrit académique est sans doute importante. Mais en l'utilisant comme seul moyen d'évaluer les connaissances des enfants américains, et étant donné le grand nombre d'élèves qui parlent d'autres langues, c'est, sans aucun doute, un moyen de s'assurer que seule la majorité anglophone, blanche et monolingue, aura accès aux emplois les plus qualifiés et à l'université.» (Ofelia Garcia *in* COLLECTIF, 2008 : 124)

---

<sup>48</sup> «Situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel); situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.» ([www.larousse.fr](http://www.larousse.fr))

<sup>49</sup> «Le cas de la France est ici exemplaire. Dès 1794 déjà, la France est la seule nation au monde dont la législation impose l'emploi exclusif de la langue nationale dans tous les actes publics et privés et ce pays représente le cas extrême d'une nation totalement identifiée à une langue et qui, en outre, défend l'intégrité de cette personnalité linguistique dans toutes les branches de la vie sociale.» (PERREGAUX, 1994 : 17)

<sup>50</sup> Concernant la Suisse, la majorité germanophone impose souvent sa langue dans un acte de conservation de son autorité et de dépréciation des minorités (francophones et italophones).

Cette soumission peut s'opérer à divers niveaux en prenant de multiples formes; par exemple, pour garder la main mise sur une population, il fut courant de dénigrer la «langue» de celle-ci en la déclassant de son statut, celle-ci n'étant désormais plus qu'un «patois», un «dialecte», un «ersatz» dont on souligne encore la pauvreté et l'insignifiance<sup>51</sup>. Même si les nobles vertus d'une langue unique furent toujours mises en exergue (cohésion d'un état, préservation d'une culture commune, facilité communicationnelle, etc.), il ne faut jamais oublier qu'une langue fut - et restera - *un bien politico-économique, possédant une certaine valeur* (Christine Hélot in COLLECTIF, 2008 : 9-10). Les détenteurs de *cette marchandise* ont toujours intérêt à «la vendre au plus haut prix sur le marché d'un capitalisme linguistique» (KAPLAN, 2011 : 28) soumis aux mêmes règles régulatrices que le commerce physique. Les gouvernements étatiques ont ainsi tout à gagner en renforçant leur propre LANGUE-MONNAIE et à *deviser* en conséquence (3.2.2.1.1).

Il est ainsi tout à fait logique de constater que «individuelles ou collectives, les situations de bilinguisme impliquent des langues aux statuts inégaux» (GADET et VARRO, 2006 : 23). De nombreuses typologies en matière de plurilinguisme s'appliquent justement à relever - et à préciser selon un contexte particulier - les sortes d'inégalités et/ou de déséquilibres émergeant de ces diverses situations de contacts linguistiques. Les formes de diglossies, opposant une langue forte à une langue faible, sont ainsi particulièrement étudiées<sup>52</sup> (SHIN, 2018; ELMIGER et CONRAD, 2006; HAMERS et BLANC, 1983). Quelles que soient les appellations privilégiées afin de décrire ce rapport linguistique - dominant/dominé (GADET et VARRO, 2006 : 23); majoritaire/minoritaire (ELMIGER et CONRAD, 2006 : 1); supérieur/inférieur (LÜDI et PY, 2013 : 13); soustractif/additif (BOISSONNEAULT, 2008 : 24); *high/low* (FERGUSON 1959; FISHMAN, 1967) - il s'agit toujours de distinguer une langue haute d'une langue basse. Cette conception antique, qui sépare la langue noble de l'élite de celle familière de la plèbe<sup>53</sup> (DE MEJIA, 2002), a toujours servi à catégoriser les communautés (et ses citoyens), puis à les hiérarchiser sur une échelle indiquant LA langue de prestige à privilégier (à respecter) et celles de la masse populaire à éviter<sup>54</sup>, dans une classification pouvant parfois aller jusqu'à la ségrégation.

---

<sup>51</sup> Nous pouvons penser ici aux différents patois valaisans qui furent bannis des écoles pour privilégier le «bon français» ou le «Hochdeutsch».

<sup>52</sup> Tandis que les relations régulières, *i.e.* équilibrées entre deux communautés, bien que plus rares, existent, notamment sous la forme de la création d'une langue mixte - souvent nommée *sabir* - «permettant une communication directe, sans recours à la traduction» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 140).

<sup>53</sup> Par exemple le latin classique opposé au latin populaire, *i.e.* vulgaire ou latin de cuisine.

<sup>54</sup> Et ce toujours en fonction d'un territoire donné (1.1.1), les rapports de force entre les langues étant sur le plan mondial passablement labiles.

Il faut mettre cet état de fait en corrélation directe avec «l'érection en Europe de l'Ouest, depuis le 17<sup>e</sup> siècle, du monolinguisme comme modèle linguistique national» (CANUT et DUCHÊNE, 2011 : 6), ainsi qu'avec un large mouvement sociétal voyant en l'imposition et/ou au développement d'une langue unique une preuve de progrès d'états civilisés étant parvenus à se libérer du «désordre» multilingue des peuplades primitives<sup>55</sup> :

«Le multilinguisme est la norme des civilisations primitives, des civilisations orales; l'unilinguisme est la norme des civilisations industrielles, des civilisations urbaines, des civilisations de l'écriture.» (LAPONCE, 1984 : 21)

**La revalorisation actuelle du multilinguisme indique ainsi l'essor d'une nouvelle volonté économique et d'un nouveau regard (1.2.3);** unilinguisme et élévation sociale ne vont plus de pair, tandis que l'idéal monolingue d'une langue universelle est progressivement abandonné. Il reste à savoir si ce changement est la preuve d'une nouvelle épistémè et d'une modification en profondeur des croyances et des représentations collectives, ou simplement le signe d'une réorientation de la stratégie d'états européens affaiblis face à une économie mondialisée, visant à *adapter la libre circulation des marchandises et des services à celle des langues*, et incluant l'adoption d'un système langagier plus souple, susceptible de mieux résister à une macro-gouvernance de plus en plus exigeante.

#### 1.2.2.2 Le bilinguisme individuel : compétence langagière

Pourtant, la définition qui prédomine concernant le bilinguisme est celle de l'individu bilingue, «qui parle deux langues» (CNRTL) :

«Une personne est bilingue si elle utilise deux langues de façon régulière. [...] La définition la plus simple du bilinguisme, se rapportant à des millions de cas de locuteurs, serait *l'utilisation* en alternance d'au moins deux langues par un même individu.» (Bijeljic-Babic Ranka in COLLECTIF, 2008 : 21)

«Parmi les nombreuses définitions proposées pour cerner l'essence du concept [du bilinguisme], la plus courante demeure celle de *l'utilisation* de deux langues en alternance chez un même individu.» (BOISSONNEAULT 2008 : 23)

«Il [le terme de bilinguisme] peut signifier *l'utilisation* naturelle de deux langues se déclinant de diverses manières, personnelle, familiale ou professionnelle. Il peut aussi désigner une forme d'apprentissage intensif d'une langue régionale ou étrangère.» (Jacqueline Breugnot in COLLECTIF, 2008 : 97)

«En résumé, ce sont surtout les critères d'*utilisation* et de maîtrise dont on tient compte en définissant le terme «bilinguisme»; «Le bilinguisme, c'est la possession d'une *compétence* de locuteur natif dans deux langues.» (Daniel Elmiger in COLLECTIF, 2000 : 57 / 59)

«Le bilinguisme était [est] moins une situation stabilisée qu'un ensemble de *pratiques* langagières.» (LÜDI et PY, 2013 : 107)

---

<sup>55</sup> Cf. l'imaginaire religieux (3.2.2.3) consacrant UNE langue adamique unique et associant le bilinguisme à la langue bifide et fourbe du serpent édénique tentateur.

Nous voyons *supra*, grâce à ces quelques exemples, que la quasi totalité des experts s'accorde sur le fait que le bilinguisme individuel est avant tout une «utilisation», une «compétence», une «pratique». Des choix des facteurs distinctifs réalisés afin de préciser ce concept découle toute une série de typologies diverses et de catégorisations opposant notamment «un bilinguisme de transfert à un bilinguisme de maintien» (COLLECTIF, 2000 : 57), «un bilinguisme simultané à un bilinguisme successif» (PERREGAUX, 1994 : 41), «un bilinguisme simultané à un bilinguisme d'apprentissage» (CALVETTI, 1991 : 329), «un bilinguisme précoce à un bilinguisme tardif», «un bilinguisme coordonné à un bilinguisme subordonné» (KAIL, 2015 : 32), «un bilinguisme actif à un bilinguisme passif» (GADET et VARRO, 2006 : 12), «un bilinguisme naturel à un bilinguisme scolaire» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 141) ou essayant de fixer les rapports multidimensionnels entre une langue première (L1) et une langue seconde<sup>56</sup> (L2<sup>57</sup>) (GAJO, 2001 : 9-14). Mais quelle que soit la classification opérée, deux critères sont incontournables : **la compétence langagière et la régularité d'utilisation de cette compétence.**

Pour le reste, et selon les besoins de l'étude ou la perspective adoptée, **les multiples définitions du bilinguisme oscillent entre un pôle faible, mentionnant simplement ces deux critères distinctifs<sup>58</sup>, et un pôle fort (COLLECTIF, 2000 : 76), où seules les personnes possédant une maîtrise parfaite des deux langues peuvent prétendre à l'adjectif «bilingue». Ce «mythe d'une maîtrise parfaite de deux ou de plusieurs langues» (GROSJEAN, 1984 : 16), bien que généralement remis en question<sup>59</sup> car guère réaliste, perdure comme en témoignent ces quelques citations :**

«[...] le bilinguisme consiste dans le fait de pouvoir s'exprimer sans difficulté dans deux langues à *un degré de précision identique dans chacune d'elle*. [...] Le bilinguisme est l'emploi actif et passif de *deux langues de statut identique* par un locuteur. Il consiste théoriquement dans le fait de pouvoir s'exprimer et penser *sans difficulté dans deux langues*. Les individus authentiquement bilingues sont imprégnés des *deux cultures indifféremment* dans tous les domaines.» (SEKA YAPI et NIAMIEN, 2016 : 136)

«D'après le sens commun, être bilingue signifie *connaître deux langues très bien, sinon parfaitement*. Nombreux pensent que *la compétence doit être équivalente dans les deux idiomes*, et que *les langues doivent être acquises dans la petite enfance*. Souvent, on croit aussi que *l'individu bilingue ne doit avoir d'accent dans aucune de ses langues*. Les locuteurs ainsi définis seraient de «*vrais bilingues*», ceux qui ne sont pas «*parfaitement bilingues*» ne pouvant pas recevoir l'étiquette de «bilingue».» (GROSJEAN, 2015 : 14)

<sup>56</sup> Pour des raisons de simplification, nous ne citons ici qu'un exemple puisé chez quelques auteurs en précisant que chacun d'entre eux présente généralement une typologie complète et variée des distinctions opérables visant à circonscrire ce concept fortement polysémique.

<sup>57</sup> S1 et S2 concernant les essais en allemand (Sprache 1 und Sprache 2).

<sup>58</sup> Par exemple pour Grosjean : «Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours.» (COLLECTIF, 2000 : 59)

<sup>59</sup> Notamment à cause du qualificatif «parfait» qu'il faudrait à son tour définir.

«Le bilinguisme est souvent perçu comme synonyme d'une *maîtrise parfaite de deux langues* bénéficiant d'un statut élevé du fait de leur importance socio-économique (français/anglais, français/allemand ou français/espagnol par exemple).» (Andréa Young in COLLECTIF, 2008 : 185)

«L'idée reçue selon laquelle seules les personnes *maîtrisant parfaitement deux langues* acquises de manière précoce (si possible deux langues de prestige) méritent d'être considérées comme de «vrais» bilingues est toujours bien ancrée dans le sens commun.» (EGLI CUENAT, 2008 : 15)

Ainsi le lieu commun (même remis en question) faisant du bilingue un individu ayant appris deux langues «en tant que langues maternelles» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 141; 3.2.2.3.1) est encore bien vivace, tout comme l'idée que le «vrai bilingue» possède plus que deux langues, deux cultures.

Cette acception maximale<sup>60</sup> est intéressante dans le sens où elle insiste sur la nécessité d'un équilibre entre les compétences langagières, ou plus précisément sur la crainte d'un déséquilibre pouvant entraîner l'abâtardissement des deux langues simultanément (3.2.2.2). Dans le même esprit, des compétences langagières asymétriques peuvent être considérées négativement, tandis que les différentes altérations «dénaturant» la langue cible (mère) sont ressenties comme des fautes (LÜDI et PY, 2013 : 115).

Notons finalement que les germanophones, possédant deux appellations séparées pour définir cette pratique, peuvent choisir l'un ou l'autre terme de ce doublet afin d'insérer une précision sémantique en insistant sur une maîtrise parfaite des deux langues - «*bilingue*» - ou sur la simple utilisation (sans mention d'un degré de compétence) de deux langues de manière régulière - «*zweisprachig*» -.

---

<sup>60</sup> Les notions de «maximaliste» et de «minimaliste» sont introduites par Baetens Beardsmore et Perregaux, cf. SEKA YAPI et NIAMIEN (2016).

### 1.2.3 Le bilinguisme, un concept flou et relatif

Nous le constatons, le concept de «bilinguisme» est non seulement extrêmement polysémique mais également instable et flou (1.1), à tel point qu'il faut envisager une pluralité de bilinguismes, «une complexité linguistique» (BLANCHET, 2015) et abandonner l'idée d'une définition unique et homogène. Tout dépend effectivement du point de vue privilégié, du contexte d'étude, du but visé, *etc.* Mais, et parce que «l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue» (Weinreich *in* COLLECTIF, 2008 : 6), la recherche en la matière se tourne vers les sciences cognitives et la psycholinguistique.

#### 1.2.3.1 A chaque discipline sa vision du bilinguisme

Comme un objet peut s'apercevoir de différents angles (selon la position, l'éloignement, la luminosité, *etc.*, CLIVAZ, 2022), chaque concept peut être envisagé différemment sans qu'aucune définition ne soit davantage «vraie» - ou «fausse» - qu'une autre, mais chacune apportant un éclairage supplémentaire. Ainsi, l'affirmation que «le bilinguisme, bien que fréquent, est anormal» est une thèse qui peut, en certains temps et dans un certain contexte, permettre une autre compréhension :

«Le bilinguisme est fréquent mais il est anormal; fréquent parce que l'homme n'est jamais assouvi de faire échange d'information et que ses voisins ne parlent souvent pas la même langue que lui; anormal parce qu'il rejette la synonymie véritable et penche naturellement vers l'unilinguisme.» (LAPONCE, 1984 : 1)

Cette conception d'un unilinguisme naturel (3.2.2.3) et d'un bilinguisme (plurilinguisme) artificiel, même si elle peut dérouter au 21<sup>e</sup> siècle, est tout à fait acceptable aussi bien d'un point de vue historique<sup>61</sup> que biologique<sup>62</sup>. De la même manière, une approche ethnologique ou socio-économique s'orientera logiquement vers une acception collective du bilinguisme, tandis que celle didactique, linguistique ou juridique penchera plutôt vers l'acception individuelle<sup>63</sup>.

Nous pouvons résumer, de manière générale, en disant que nous sommes passés, ces cinquante dernières années, d'un bilinguisme à deux faces (collectif et individuel) à un bilinguisme polyédrique, d'une approche plutôt géographique et politique à une vision davantage portée sur la sociolinguistique et les neurosciences. Ainsi, et même si cette dichotomie (1.2.2.1/1.2.2.2) est encore très largement palpable, **la démultiplication des types de bilinguisme aboutit à un continuum partant d'une vision large et englobante (minimale) à une définition très restrictive (maximale).**

---

<sup>61</sup> Le bilinguisme fut notamment étudié jusqu'à une date récente en tant que «phénomène social» (TLFi).

<sup>62</sup> «Nous n'avons pas deux langues comme nous avons deux mains ou deux yeux.» (LAPONCE, 1984 : 1)

<sup>63</sup> Il va de soi qu'une multitude d'autres approches ont été envisagées, confrontant par exemple les langues régionales avec celles issues de la migration (ADAMI et LECLERCQ, 2012) ou étudiant les variations du bilinguisme selon le contexte social (famille, école, société, amis, *etc.*, HÉLOT, 2007).



### 1.2.3.2 L'expérience cognitive bilingue

«Il existe probablement autant de formes de bilinguisme qu'il y a de locuteurs bilingues.»  
(Grosjean in EGLI CUENAT, 2008 : 16)

Le «bilinguisme» se présente donc comme un terme fourre-tout, multidimensionnel, vague, que chaque auteur doit définir en fonction de ses modalités de travail. Bien que de très nombreux chercheurs<sup>64</sup> mettent en garde sur les dangers de «ces étiquettes réductrices, [qui] ne reflètent en rien la complexité du phénomène, sans parler de leurs bases scientifiques souvent inexistantes [et qui] en plus, ont tendance à catégoriser définitivement les personnes à qui on les attribue» (GROSJEAN, 2015 : 150), celles-ci sont essentielles, ne serait-ce que pour délimiter l'objet d'étude. Ces divers essais typologiques ont de la sorte permis de démontrer l'extrême pluralité des niveaux d'analyse et la richesse des interprétations. De plus, et considérant la précarité de ces distinctions<sup>65</sup>, il appert qu'un regard pragmatique doit être privilégié au détriment d'une prétention universelle mais abstraite, «un savoir incarné, situé et distribué» (MONDADA, 2005 : 17), une «science ouverte, accessible et utile» (LATOURET, 1989). Mais la contribution majeure de ces classifications fut certainement de situer le bilinguisme sur un terrain communicationnel et cognitif ayant comme horizon cette question phare : que se passe-t-il dans la tête d'un bilingue ?

#### Du monolinguisme au bilinguisme

Les études plus anciennes s'appuient dans leur majorité sur un postulat initial d'un cerveau monolingue<sup>66</sup> qui acquiert progressivement, suite à une série de mises en contact, les connaissances d'une seconde langue. Le passage d'une langue à l'autre s'effectue ainsi par différentes opérations de transferts langagiers, généralement appelés *code-switching*<sup>67</sup>; la complexité de cette alternance codique, mettant en présence deux codes distincts, fait l'objet de nombreux travaux<sup>68</sup> et se situe dans le prolongement des interrogations ayant trait à la traduction. Les divers bilinguismes (1.2.2, 1.2.3.1) posent également la question des systèmes cognitifs à l'œuvre : les processus mentaux chez un bilingue précoce sont-ils les mêmes que chez un bilingue tardif ? Un degré d'équilinguisme (CALVETTI, 1991) peut-il être

---

<sup>64</sup> De plus, à partir de quelle production langagière (micro ou macro-syntaxique) une personne peut-elle revendiquer le statut de bilingue ? «Le mot, la phrase, le paragraphe, le discours ?» (LAPONCE, 1984 : 20-47).

<sup>65</sup> La limite entre les catégories posant toujours problème : où se situe par exemple la frontière entre les bilinguismes dominant/équilibré ? entre un bilingue novice et un autre expert ? entre un bilingue en phase d'apprentissage et un bilingue stable ? etc.

<sup>66</sup> Par exemple, vers la fin du 20<sup>e</sup> siècle : «Le bilinguisme constitue la forme la plus simple du multilinguisme et s'oppose au monolinguisme.» (GROSJEAN, 1993 : 17)

<sup>67</sup> «Le *code-switching* [...] est la juxtaposition dans le même échange de passages appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.» (JAILLET, 2015 : 28)

<sup>68</sup> Concernant les différents types d'alternance codique, cf. PEKAREK DOEHLER (2011). Pour une étude plus poussée, cf. MÜLLER (2017) ou BULLOCK et TORIBIO (2012).

atteignable chez un sujet apprenant deux langues simultanément et si oui, dans quelles conditions, ou une langue dominera-t-elle toujours la seconde ? Quelle organisation cérébrale permet un passage facilité et «harmonieux» à un âge précoce ou chez certaines personnes «douées pour les langues», tandis que d'autres peinent dans un «bilinguisme douloureux» (GADET et VARRO, 2006 : 12), etc. ?

Ce qui est intéressant pour notre approche est de constater que le *code-switching* est pensé comme la mise en présence de *deux codes parallèles (deux lignes, deux routes neuronales, voire deux strates, deux étages* lorsqu'une langue est inférieure et/ou supérieure à l'autre dans un rapport dominant/dominé) qui, dans certains contextes, se rencontrent. Même si ce mode interactionnel interdit «d'envisager les langues *comme des systèmes autonomes, étanches, séparés par des frontières*» (COLLECTIF, 2008 : 11), celui-ci implique que le bilinguisme est considéré *comme la somme - l'addition - de deux unilinguismes juxtaposés, deux entités distinctes utilisées en alternance (soit L1, soit L2)*. Ainsi, de nombreux phénomènes linguistiques résultent de ces contacts (du simple emprunt d'un terme du lexique L1 transféré en L2 à l'interlangue qui «mixe» deux langues sources<sup>69</sup>, en passant par l'interférence<sup>70</sup>, JAILLET, 2015 : 24-28), qui peuvent de plus être à l'origine de conflits de résolution cognitive (OKSAAR, 1980). Le fait d'être bilingue implique dès lors *le mélange de deux systèmes, de deux répertoires, de deux récipients langagiers*, sans que ceux-ci ne perdent leur entité et leur autonomie propres.

Si l'on se représente le cerveau *comme un réservoir unique, pouvant contenir une certaine masse de connaissances et de savoir-faire utiles*, il est tout à fait logique de considérer que l'«intrusion» d'une deuxième langue - nécessitant un certain «volume» - coïncide à la diminution de la quantité «d'espace» disponible ainsi qu'à l'abaissement de l'énergie nécessaire à la possession d'un savoir unifié<sup>71</sup> :

«Le bilinguisme est une infériorité psychologique. Cette nocivité du bilinguisme est explicable; car, d'une part, l'effort demandé pour l'acquisition de la seconde langue semble diminuer la quantité disponible d'énergie intellectuelle pour l'acquisition d'autres connaissances.» (PICHON, Médecin des hôpitaux de Paris, 1947 : 176).

Cependant, et rapidement, cette conception rigide et statique fut modérée par une vision plus dynamique préférant à cette notion d'«écart» celle de «continuum» (HÉLOT, HOFFMANN et SCHEIDHAUER, 2006 : 185-206; 1.2.3.1) en délaissant un modèle dichotomique - juxtaposant et/ou opposant deux systèmes - pour adopter un mode cognitif de compétences général :

«Il faut comprendre qu'il ne suffit pas d'additionner deux langues autonomes ou deux schématisations de la réalité pour caractériser la compétence bilingue-biculturelle. Au contact l'une de l'autre, elles se modifient à tel point qu'il en résulte quelque chose d'original, de nouveau.» (LÜDI et PY, 2013 : 54)

---

<sup>69</sup> «L'interlangue est un système linguistique à part, à l'œuvre lorsque les apprenants tentent de s'exprimer dans une autre langue que la leur. Ce système est différent de la langue maternelle et de la langue cible.» (LAENZLINGER et SOARE, 2019 : 356)

<sup>70</sup> Cf. 3.2.1.1.1.

<sup>71</sup> Concernant les autres désavantages et avantages supposés du bilinguisme, cf. 4.1.3.1.

## Du bilinguisme au monolinguisme

Les progrès techniques majeurs des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles ont permis de voir l'invisible et de découvrir de nouveaux univers. Télescopes, accélérateurs de particules ou scanners ont ainsi permis de prendre conscience de l'immensité du cosmos, du monde subatomique et de notre esprit (CLIVAZ, 2019). En neurosciences, les découvertes médicales liées au cerveau ont ainsi rejoint les champs de la linguistique, de la psychologie et de la psychiatrie. Les études de lésions cérébrales, de pathologies mentales (comme les diverses formes d'aphasie ou d'épilepsie<sup>72</sup>) et d'autres troubles fonctionnels mettent progressivement au jour l'extraordinaire complexité d'un organe qui était encore synonyme, il y a peu, d'«esprit» et décrit simplement comme étant «la substance molle renfermée dans le crâne» (DCLF, 18<sup>e</sup> siècle). De plus, les travaux en IA ont mis en évidence des modes de traitements neuronaux bien plus intriqués que prévus affirmant l'importance d'une plasticité cérébrale et d'un mode organisationnel global **où le Tout est toujours supérieur à la somme des parties**<sup>73</sup>. Suivant ce nouveau savoir<sup>74</sup> ainsi que les développements technologiques y relatifs - notamment celui de l'ordinateur quantique qui ne «réfléchira» plus en informations du type 0 ou 1<sup>75</sup>, mais en infinités de valeurs, en potentialités de réseaux - les opérations cognitives sont désormais envisagées en profondeur, *i.e.* en considérant la préséance d'activités inconscientes, s'imbriquant avec celles conscientes, dans un esprit régi par les lois de la physique quantique<sup>76</sup>.

Cette évolution s'effectue également dans le domaine de la linguistique. Conciliant une double approche à la fois métalinguistique et sémantique, le sujet bilingue «n'est plus un simple traducteur qui passe d'une langue à l'autre, mais bien un être faisant l'expérience du bilinguisme» (KAIL, 2015 : 4) *dans une série de mises en relations, d'interconnexions formant de véritables constellations neurales qui ne sauraient se limiter à de simples transferts linguistiques :*

«L'approche holistique du bilinguisme a été amplifiée par de nombreux chercheurs ces trente dernières années. Christine Deprez avance ainsi que le bilingue est un être communicant global au même titre que le monolingue; il dispose d'un répertoire de différents parlers qu'il utilise en fonction des circonstances qui président à chacune de ses prises de parole. Quant à George Lüdi et Bernard Py, ils soulignent que le bilingue possède une compétence originale qui n'est pas caractérisée par une simple addition de la langue première et de la langue seconde. Magali Kohl et ses coauteurs renchérissent : la coexistence de deux langues et leur constante interaction produisent une entité linguistique différente de celle des monolingues, qui constitue un tout non décomposable.» (GROSJEAN 2015 : 34)

---

<sup>72</sup> Cf. par exemple JACQUEMOT (2016), SANSON (2010) ou MARTY et GROSJEAN (1998).

<sup>73</sup> Sur cette approche holistique, cf. KAIL (2016).

<sup>74</sup> Tout «objet» est quantique et construit sur des modes d'indétermination, d'indiscernabilité, <https://toutestquantique.fr/bases>; <https://eduscol.education.fr/physique-chimie/actualites/actualites/article/le-site-tout-est-quantique.html>.

<sup>75</sup> Le courant électrique passe (1) ou ne passe pas (0) dans les circuits électroniques.

<sup>76</sup> Abandonnant progressivement l'idée que la matière crée notre cerveau puis notre esprit, la majorité des physiciens accepte, à l'heure actuelle - et en se basant notamment sur les expériences des fentes de Young et de celles concernant l'intrication quantique -, que la conscience (l'observation) est première, crée la réalité, «fixe la matière». Ainsi, et après 2000 ans de «guerre» conceptuelle, cette nouvelle perspective rejoint les philosophies antiques (KLEIN, 2018), ainsi que les genèses des religions monothéistes (HARARI, 2015; BARBOUR, 2005).

Cette optique pluridisciplinaire et holistique, tout en intégrant le nouveau paradigme, élargit ainsi les bases de la réflexion en passant d'un socle plutôt sociolinguistique à une sphère de savoir heuristique, s'interrogeant également sur l'organisation cérébrale, les stratégies cognitives à l'œuvre ou les divers modes de pensée et de représentations qui découlent de ces multiples réseaux en interaction. L'inversion des perspectives (1.2.3) faisant du plurilinguisme (et non du monolinguisme) la norme, affirme que notre fonctionnement intellectuel basique n'est point binaire - dichotomique - mais bien multidimensionnel, possédant une matrice foncièrement analogique (1.3) qui s'applique à construire, en permanence, une structure corrélative entre toutes les informations disponibles. De la sorte, l'apprentissage d'une nouvelle langue ne doit pas être compris *comme l'absorption d'un système nouveau dans une base de données initiale, mais bien comme l'activation de possibilités, de potentialités que peut endosser chaque mot, chaque concept*. Un monolingue utiliserait ainsi un certain flux polylectal correspondant à une langue particulière, sans activer d'autres représentations, d'autres variations d'un même signifié appartenant à des langues classées comme étant différentes. Par exemple, et en extrapolant ce modèle variationnel<sup>77</sup>, «Katz» ne serait qu'une variation supplémentaire de «chat» ou de «gatto» perçu par notre esprit comme l'une des formes possibles, l'un des «revêtements» envisageables issu de la potentialité de chaque concept<sup>78</sup>.

Ainsi, le bilinguisme ne doit plus être perçu *comme deux contenants possédant chacun son bagage linguistique distinct, mais bien comme une série d'opérations cognitives, de vécus, aboutissant à une vision étendue d'un monde unique enrichi par les irisations de variations aussi bien langagières que culturelles*. **Acquérir plusieurs langues signifie** dès lors bien davantage que la possession - ou la maîtrise - d'un savoir utile, **l'élargissement de sa réalité, l'enrichissement de la compréhension des liens qui unissent toute chose, l'apprentissage de la relativité, la perception de dimensions supplémentaires, etc.**

Comme tendent à le prouver de plus en plus d'études<sup>79</sup>, l'utilisation de langues multiples correspond à plusieurs visions du monde et des modes interprétationnels différents, permettant au bilingue de choisir entre plusieurs stratégies adaptées à chaque situation. Mieux, plusieurs manières de percevoir le monde semblent pouvoir co-exister au sein d'une seule et même personne, notre cerveau humain étant «prévu» pour ce mode de pensée plurielle - en «étoile» - que connaissent bien

---

<sup>77</sup> Concernant la variation considérée comme «un trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques», cf. Marc Bonhomme in COLLECTIF (2011 : 537 et suiv.) ou LARRIVÉE (2018).

<sup>78</sup> D'ailleurs, il est fréquent que les enfants bilingues, ne maîtrisant pas encore les «limites» d'une langue, usent d'un terme de L2 en étant persuadé que celui-ci appartient à la L1 (ou inversement) sans que cela ne pose de problème ou que deux termes «voisins» - appartenant pourtant à deux langues différentes - soient ressentis comme tout à fait similaires. Ce modèle variationnel (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 94-95) ne doit pas, selon nous, forcément s'opposer à celui structuraliste mais bien le compléter.

<sup>79</sup> ATHANASOPOULOS, BYLUND, MONTERO-MELIS & CO (2015) révèlent, dans leur recherche, des différences de traitement cognitif entre un germanophone - qui se concentre davantage sur l'endroit où une personne se rend - et un anglophone - qui se concentre davantage sur son trajet -, la personne bilingue pouvant dès lors choisir la méthode la plus favorable et pertinente (destination ou parcours à privilégier) pour réaliser ses objectifs.

toutes les personnes HP ou HF. Les différents processus cognitifs aboutissant à la création de notre «Réalité» (CLIVAZ, 2019) sont justement au centre des débats linguistiques concernant le bilinguisme (notamment composé ou coordonné), la question étant de savoir si un même signifié s'associe à une multiplicité de signifiants (et ce, quelle que soit la langue parlée, un concept unique possédant ainsi une plus ou moins grande diversité de réalisations phonologiques) ou au contraire si deux variations langagières (comme «table» et «Tisch») correspondent à deux concepts différents, à deux univers séparés. Cette problématique se retrouve, sous une forme ou une autre, chez de nombreux auteurs<sup>80</sup> :

«Le bilinguisme coordonné se caractériserait par le fait que chaque langue est liée - dans la compétence du sujet - à une appréhension particulière du réel (c'est-à-dire un modèle de la réalité), dépendante elle-même d'une expérience vitale bien délimitée. Dans le second = bilinguisme composé) une des deux langues doublerait en quelque sorte la première, et se rapporterait au «réel» à travers elle et non directement.» (LÜDI et PY, 2013 : 79)

De cette thèse découle une série d'interrogations : chaque langue construit-elle sa propre réalité ou n'y a-t-il qu'une Réalité qui se décline en plusieurs langues ? L'acquisition d'une compétence bilingue signifie-t-elle la création de plusieurs mondes ou d'un Univers unique ? «Une double compétence langagière implique-t-elle forcément une double appartenance culturelle<sup>81</sup>» ? Le transfert d'une langue à l'autre (chez un locuteur véritablement bilingue) s'opère-t-il de manière simultanée (une seule Réalité) ou en alternance (deux réalités distinctes) ? Changer de langue signifie-t-il changer de personnalité, *etc.* ?

De nos jours, seules des hypothèses peuvent être émises en réponses à ces questions de nature ontologique, tandis qu'une définition unifiée et précise du bilinguisme ne pourra s'opérer que par une connaissance approfondie de nos processus cognitifs, de leurs interactions ainsi que de nos modes de représentations mentales (2.2).

---

<sup>80</sup> Egalement LAPONCE (1984 : 24-39) ou : «Dans le bilinguisme coordonné, les mots de chaque langue auraient un sens distinct; donc «café» aurait un premier sens et «coffee» un autre. Dans le bilinguisme composé, «café» et «coffee» n'auraient qu'un seul sens. Enfin, dans le bilinguisme subordonné, le mot de la langue la moins connue (imaginons qu'il s'agit de «coffee») serait perçu à travers le mot de la langue la mieux connue («café») pour obtenir son sens. Cette distinction est à peu près devenue une dichotomie entre bilinguisme coordonné et composé [...]» (GROSJEAN, 2015 : 149-150)

<sup>81</sup> «L'acquisition [...] d'une double compétence langagière n'est pas nécessairement liée à une double appartenance culturelle : un individu peut être bilingue tout en restant monoculturel. Il devient biculturel quand il s'identifie positivement avec l'un ou l'autre groupe culturel auquel il appartient.» (ZAHND, 1998 : 142)

## 1.3 De la représentation mentale à la nécessaire métaphore

Nous ne pouvons ainsi envisager le bilinguisme sans évoquer, même sommairement, les notions de «représentation» ou d'«image» qui prennent leur source dans un débat philosophique antique. Mais plutôt que de synthétiser l'histoire de ces notions dans un résumé qui ne peut être que décevant vu l'ampleur de la question<sup>82</sup>, nous avons privilégié l'optique visant à fournir quelques jalons qui permettent à la fois de cadrer notre sujet d'étude et de mettre en exergue des perspectives quelque peu oubliées concernant cet acte général de Connaissance (1.3.1). Dans cette tradition du mot-image, la métaphore (comprise dans une double acception) joue un rôle central et essentiel (1.3.2).

### 1.3.1 Qui sommes-nous ? Que savons-nous ?

«A mon avis, toute théorie de la cognition, toute analyse de notre vie mentale qui n'assigne pas un rôle pivot à l'étude des modes de culture qui créent le langage, qui ne s'intéresse pas au type de rapport entre les gens ou à leurs attitudes envers la connaissance et les institutions, toute théorie de cette espèce me semble vaine.» (S. Moscovici *in* PERREGAUX 1994 : 132)

La manière dont nous percevons notre univers, les rapports entre le langage et la pensée ou les différentes relations entre les mots et les choses que ceux-ci désignent ont de tout temps occupé une place prépondérante dans la recherche de la «réalité». Dans cette fantastique entreprise visant à découvrir ce qu'est le monde, certaines constantes perdurent, reliant les penseurs présocratiques à nos scientifiques «modernes» dans une même volonté d'englober toutes connaissances (1.3.1.1). C'est ainsi que nous pouvons dégager une ligne de force reliant l'acte même de réflexion à la construction de concepts tels que «représentation» (1.3.1.2; 1.3.1.3) et «image» aboutissant à une étude dynamique des différentes imageries par le biais d'un nécessaire processus métaphorique (1.3.2).

---

<sup>82</sup> Pour une histoire détaillée des représentations mentales, nous ne pouvons que recommander Claude Meyer (2007).

### 1.3.1.1 Un monde analogique

Bien avant que Descartes ne formule son célèbre aphorisme «cogito ergo sum», les savants antiques ont basé leur fondement philosophique sur ce syllogisme : «Le monde est intelligible / L'Homme est intelligent / L'Homme peut saisir le monde». Ce faisant, ils ont fait preuve d'un remarquable acte de foi envers leur propre raison en se détournant d'explications animistes ou religieuses. Mais dès lors qu'on ose faire confiance à son esprit (plutôt qu'à l'Esprit Saint), il s'agit d'étudier les rapports entre le monde matériel et celui immatériel, entre les réalités physiques et psychiques<sup>83</sup>.

Un autre postulat influença à tout jamais les différentes écoles de pensée, à savoir l'idée première qu'il existe des relations d'analogie entre les différents éléments du cosmos. Ainsi est apparue très tôt la croyance d'une matière première organisant toute chose et composée de parties identiques<sup>84</sup>, ainsi la tradition alchimique affirma que «ce qui est en bas est comme ce qui est en haut, et ce qui est en haut est comme ce qui est en bas» (*Table d'Emeraude*). Les divers courants scientifiques (et préscientifiques), même contradictoires, se sont de la sorte toujours accordés au moins sur un point, celui de la nécessité de l'existence de relations analogiques qui tissent la trame de toute réalité. De la nature des atomes de Démocrite à la théorie aristotélicienne des quatre éléments, à l'intrication quantique en passant par le monde miroir d'Hermès Trismégiste, par la musique des sphères ou par la gravité newtonienne, ce fondement épistémologique, se basant sur des ressemblances, des associations de qualités, des corrélations similaires, perdure.

Cette quête de connaissance de la «réalité» chemine également selon deux autres lignes de force : l'étude de la lumière et celle du langage. Dans les deux cas de figure, il s'agit de saisir (et/ou de remplacer) un Être Suprême au travers de ces deux éléments premiers, la Lumière<sup>85</sup> et le Verbe<sup>86</sup>, ceux-ci étant à l'origine de toute genèse<sup>87</sup>. Et il n'est guère étonnant de constater aujourd'hui, après plus de deux mille ans de recherches de ces entités dans des disciplines pour le moins distinctes, la jonction de ces dernières, la rencontre du - de la - physique et du psychisme dans une intersection accordant à la conscience le pouvoir de fabriquer toute réalité et re-plaçant au centre des questions l'antique allégorie de la caverne.

---

<sup>83</sup> Notamment : «Comment un élément matériel peut avoir une action dans le monde immatériel de l'esprit.» (MEYER, 2007 : 32). Concernant cette partie, cf. CLIVAZ (2014; 2016; 2019).

<sup>84</sup> L'atome de Démocrite ou d'Epicure et avant eux celui d'autres précurseurs comme Anaxagore de Clazomènes (env. 500 av. J.-C - 428 av. J.-C.) qui, dans son traité *Sur la Nature*, posa les bases d'une matière originelle éternelle reprise notamment par Antoine Lavoisier (1743-1794) dans sa formulation restée célèbre : «Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme.»

<sup>85</sup> C'est cette étude qui est à la base des découvertes de la relativité ou du changement de paradigme opéré par la physique quantique (avec notamment le développement de la dualité onde-corpuscule).

<sup>86</sup> L'acte de dénomination, tout particulièrement, pose la délicate question de l'essence même de chaque «objet», cf. *infra*.

<sup>87</sup> Par exemple, pour le christianisme : «Au commencement était le Verbe et le Verbe était avec Dieu et le Verbe était Dieu. Il était au commencement avec Dieu. Tout fut par lui, et sans lui rien ne fut. Ce qui fut en lui était la vie, et la vie était la lumière des hommes, et la lumière luit dans les ténèbres et les ténèbres ne l'ont pas saisie.» (Bible de Jérusalem, Jean, 1 : 1-5).

### 1.3.1.2 Réalité et représentation

Sans revenir sur cet éternel débat platonicien dont le point d'orgue fut certainement la querelle des universaux<sup>88</sup>, ni sur les différents courants de pensée essayant de saisir la nature première de toute «chose», un fait est sûr; la représentation que nous nous faisons du monde est la seule certitude sur laquelle nous pouvons nous baser. Que celle-ci soit un simple produit de l'imaginaire - «l'expression de notre connaissance, un hologramme cérébral» (DARS et PAPILLAUT, 2010) - ou au contraire un objet réel, que l'univers mental soit plus réel que celui physique ou au contraire qu'il ne dessine qu'une ombre d'un monde que nous nommons extérieur, nos représentations constituent notre unique réalité et le seul moyen d'accéder à l'univers (que ce dernier soit indépendant de notre conscience ou construit par celle-ci).

Les multiples définitions<sup>89</sup> attribuées à la notion de «représentation», et hormis certains traits sémantiques caractéristiques d'un domaine particulier (notamment en IA ou en imagerie médicale), peuvent ainsi se scinder selon cette distinction épistémologique, accordant tantôt à la représentation un rôle uniquement informatif (réalité subjective), tantôt essentiel et ontologique (réalité objective, D'ESPAGNAT et ZWIRN, 2014). Cette notion transdisciplinaire, floue et polysémique revêt une multitude de jours et peut être très généralement définie comme «la façon dont les individus perçoivent le monde» (GAILLARD et URDAPILLETA, 2013 : 9) ou comme un «processus par lequel une image est présentée aux sens» (*Le Robert en ligne*).

Selon les disciplines, une «représentation» désigne simplement «une idée, un concept» (philosophie, psychologie générale, DENIS, 1989; BERNOUSSI et FLORIN, 1995; ASTOLFI, DAROT, GINSBURGER-VOGEL et TOUSSAINT, 2008), «l'image psychique et personnelle d'un objet perçu» (optique, mouvements cognitivistes, GALLINA, 2006; FRITH, 2010) ou «un processus aboutissant à l'édification de connaissances communes» (psychologie sociale, sociologie, PETITJEAN, 2009 : 20; JODELET, 2003; PY, 2004, MOSCOVICI, 1961; 2019). Il s'agit dès lors de distinguer entre «représentation conceptuelle», «représentation mentale» et «représentation sociale». De la sorte, une représentation individuelle peut s'entrevoir comme une «entité[s] cognitive[s] dotée[s] d'un contenu, présente[s] dans un esprit» (LE NY, 2005 : 57), comme «un rapport entre une réalité indépendante et un sujet à la recherche d'une image fidèle de cette réalité» (COLLECTIF, 2014 : 47), tandis qu'une représentation

---

<sup>88</sup> «Cette grande controverse avait nourri, du 12<sup>e</sup> au 14<sup>e</sup> siècle, la *quaestio* et la *disputatio* dans l'Université naissante. Il s'agissait alors de savoir si les universaux, sujets ou attributs reliés par une copule dans un jugement logique, ne sont que le produit de notre entendement ou s'ils ont une existence dans une certaine région de l'Être» (MEYER, 2001 : 1). Cette querelle fut logiquement remise au goût du jour avec les axiomes de la «nouvelle» physique en opposant, encore une fois, les nominalistes (ALLÈGRE, 1995, 2009) aux idéalistes (STAUNE, 2007). Notons encore que la distinction dualisme/monisme, prêtant souvent à confusion, est actuellement généralement abandonnée (VASILE, 2005 : 1), et que le «mind-body problem» - s'interrogeant sur le dualisme cartésien entre le cœur et la raison (le corps et l'esprit) - s'intègre également dans cette optique (COLLECTIF, 2010 : 87-91).

<sup>89</sup> Toute connaissance étant basée sur ce paradigme, il est donc logique et essentiel de préciser dans quelle-s acception-s ce terme est utilisé, cf. PUTNAM (1990) RICHARD (2004) ou COLLECTIF (2013 : 191-196).



collective<sup>90</sup> s'entend comme un «processus d'échange et d'interaction qui aboutit à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société toute entière» (MOLINER, 2001 : 8). Il va de soi qu'il est impératif d'envisager un continuum entre ces deux types de représentations qui s'imbriquent et se nourrissent continuellement dans une boucle reliant l'individu au groupe :

«Notons tout d'abord que deux types de représentations sont en cause, les représentations mentales et les représentations publiques. [...] Il faudrait maintenant que les sciences sociales puissent redéfinir leurs notions de représentation à partir du concept cognitif de représentation, en le spécifiant et en le complétant selon leurs besoins. [...] La plupart des représentations mentales sont propres à un individu. Certaines, cependant, sont communiquées d'un individu à un autre; communiquées, c'est-à-dire d'abord transformées par le communicateur en représentations publiques, puis retransformées en représentations mentales par le destinataire. Un très petit nombre de ces représentations communiquées le sont de façon répétée. Par le moyen de la communication, certaines représentations se répandent ainsi dans une population humaine et peuvent l'habiter dans toute son étendue, et pendant plusieurs générations. Ce sont ces représentations répandues et durables qui constituent par excellence les représentations culturelles.» (COLLECTIF, 2004 : 506-507)

Et parce que «toute représentation est représentation de quelqu'un», les représentations mentales sont toujours au cœur du sujet en tant que modèles internes du monde qui «ont la capacité de créer et de stipuler une réalité en nommant, en objectivant des notions et des images» (MOSCOVICI, 2019 : 6).

### 1.3.1.3 Rapport mot-chose : un arbitraire très relatif

«[...] le monde tout entier, avec tous ses phénomènes, est l'objectivité de la volonté une et indivisible. / Ce monde n'a donc d'existence que par rapport à la conscience, qui est son support nécessaire. Ainsi, [...] chacun est lui-même le monde entier, le microcosme [...] ainsi, le monde est comme l'individu, partout volonté, partout représentation, et, en dehors de ces deux éléments, il ne reste aucun résidu.» (SCHOPENHAUER, 1966 : 208/213) .

On sous-estime souvent l'influence de penseurs issus des sciences humaines dans le développement des sciences exactes, et vice-et-versa. Ainsi, et plusieurs décennies avant les travaux des pères de la nouvelle physique (comme Max Planck ou Louis de Broglie), Schopenhauer avait prédit les rôles essentiels de la conscience et de la représentation comme uniques objets de connaissance, allant même jusqu'à affirmer que «la volonté<sup>91</sup> ne découle pas du monde, c'est le monde qui découle d'elle» et en redéfinissant notamment le concept de «matière».

---

<sup>90</sup> Nous retrouvons ici cette catégorisation entre individuel et collectif déjà rencontrée en 1.2.2.1 et 1.2.2.2.

<sup>91</sup> Schopenhauer définit la volonté comme «la chose en soi proprement dite, la chose même en soi» (1966 : 213/350).

Après la révolution quantique et celle de la relativité einsteinienne, la «fabrication du Réel» (THUAN, 1998) par la «volonté<sup>92</sup>» est une thèse tout à fait plausible, la réalité (la matérialité) des représentations mentales avérées (SCHRÖDINGER, 1992) et les physiciens ne cessent d'emprunter à la tradition rhétorique et poétique leurs plus belles métaphores heuristiques afin de progresser<sup>93</sup>.

Dans ce contexte, et parce que le langage fut de tout temps envisagé «en liaison étroite avec la pensée<sup>94</sup>» (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 20), il n'est guère étonnant que Saussure se soit intéressé aux rapports entre les mots et les choses que ceux-ci désignent ou que Piaget ait porté ses recherches sur les représentations individuelles - des enfants - en affirmant que le langage provient de la pensée (PIAGET, 1923; 2013). L'arbitraire saussurien<sup>95</sup>, bien que marquant une étape tout à fait importante dans l'histoire de la jeune linguistique, poursuit l'antique débat<sup>96</sup> concernant la nature du langage entamé dans le *Cratyle* (Platon, 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> s. av. J.-C.) entre «*res et flatus vocis*» (MEYER, 2001; FÓNAGY, 1993), *Cratyle* soutenant qu'il existe un rapport naturel entre les noms et les choses. La dualité et l'arbitraire du signe (signifiant/signifié) - niant cette relation - a permis d'étoffer ce dialogue fondamental en procurant des critères de scientificité remarquables aussi bien pour la linguistique structurale que pour les différentes théories ayant trait à la communication :

«Commençons par la langue comme description d'un monde de référents. Cette thèse qui est ancienne, est largement battue en brèche aujourd'hui, au bénéfice d'une thèse voyant toute langue comme une grille conceptuelle que l'on applique à une autre grille, la grille perceptuelle. [...] On peut par exemple remarquer qu'au niveau des stéréotypes qui représentent notre vision générale du monde en langue, on trouve des phrases génériques comme *Le soleil se lève / Le soleil se couche*, dont l'aspect «descriptif» est d'autant plus discutable qu'il varie d'une langue à l'autre.» (Jean-Claude Anscombe in COLLECTIF, 2011 : 327)

Pourtant, et parallèlement aux travaux entrepris en physique (*supra*) ou en neurosciences - permettant d'affiner notre compréhension des différents traitements cognitifs à l'œuvre dans l'acte de parole (traitements morphologique,

---

<sup>92</sup> L'un des grands défis actuels est justement de définir des concepts comme «volonté», «esprit», «conscience», «pensée», etc.

<sup>93</sup> Par exemple «les poissons solubles», image surréaliste d'André Breton pour ORTOLI et PHARABOD (2007), «l'Univers chiffonné» pour LUMINET (2005), tandis que l'imaginaire reprend le devant de la scène pour PENROSE (2018) ou que KLEIN et PERRY-SALKOW (2011) recherchent dans des anagrammes le sens caché du monde.

<sup>94</sup> «Toute connaissance du monde, ou toute organisation mentale est dépendante de la langue; à chaque système linguistique particulier correspond une vision du monde spécifique.» (BRONCKART, 2019 : 116)

<sup>95</sup> «Le lien unifiant le signifiant et le signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire. Ainsi l'idée de "sœur" n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ø-r qui lui sert de signifiant; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quel autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes.» (SAUSSURE, 1964 : 98-101).

<sup>96</sup> Par exemple dans *La Grammaire de Port-Royal* (17<sup>e</sup> siècle, selon Lancelot et Arnauld) : «[...] la langue a pour fonction la représentation des pensées, ce mot doit donc être pris dans son sens le plus fort. Il ne s'agit pas seulement de dire que la parole est signe, mais qu'elle est miroir, qu'elle comporte une analogie interne avec le contenu qu'elle véhicule.» (DUCROT ET SCHAEFFER, 1995 : 18) ou : «Héraclite, les éléates, puis Aristote ont posé par exemple le problème des relations entre mots et choses et cette analyse s'est poursuivie au cours des siècles pour culminer dans l'œuvre de Saussure.» (BRONCKART, 2019 : 8) ou encore MAINGUENAU (2009 : 36-37).

phonologique, sémantique, lexical, *etc.* NACCACHE, 2006 : 102-138) - ou grâce aux théories de Noam Chomsky<sup>97</sup>, l'antique thèse motivationniste reliant le nom à la chose (ou plus précisément à la représentation de celle-ci) reprend vigueur, par exemple par le biais du courant étymologique, se basant sur «l'idée d'une sorte de vérité naturelle du son» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 324).

Ce qui est plus novateur dans l'œuvre de Saussure est d'avoir osé remettre en question la nomenclature traditionnelle - accordant aux unités langagières «le rôle d'étiquettes attribuées aux choses et aux idées et présupposant que chaque idée préexiste aux mots» (BRONCKART, 2019 : 97) - en pensant la langue *comme un système* (ESTANISLAO, 2017; 1.2.2), *un ensemble relationnel* (entre concept et image acoustique, CLG : 98), *une structure représentationnelle*.

Désormais, et suivant les enseignements de chercheurs comme CHANGEUX (1983), NACCACHE (2006), DAMASIO (2010), DEHAENE (2014) ou KLEIN (2018), la nature du référent importe peu, seules les représentations cognitives pouvant désormais se doter du critère de «réalité». Parce que «le sujet ne pourra jamais traiter le monde, mais uniquement l'image qu'il s'en fait» (LÜDI, 1995 : 144), il s'agit moins de savoir si celui qui connaît les noms connaît aussi les choses, mais plutôt de dégager les différentes structures de pensée, les relations hiérarchiques entre les catégories conceptuelles, les multiples rapports analogiques ou différentiels. De la sorte, et suivant son siècle, l'arbitraire du signe devient relatif<sup>98</sup>, tout comme le rapport de la langue au monde.

Englobant réalisme et nominalisme dans un flou indéterministe, la théorie héraclitienne<sup>99</sup> faisant «du langage le reflet fidèle du monde et non une construction de l'esprit» (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 110) doit désormais se lire ainsi : **«le langage est le reflet du monde ET une construction de l'esprit»**. Après l'effacement progressif de la dualité cartésienne, et en attendant d'unifier les quatre forces fondamentales de l'univers dans une interaction première, le langage est bien plus qu'un moyen de communication entre les Hommes, l'un des rares instruments à notre disposition pour saisir les «objets» du monde. Car si ce que nous nommons «réalité» n'est qu'un phénomène cérébral, s'il y a autant de «réalités» que de consciences, alors les mots et leurs représentations sont au centre de toute connaissance.

---

<sup>97</sup> La révolution chomskyenne tient surtout au fait que la linguistique fut intégrée dans la psychologie cognitive en postulant que l'étude de la structure du langage peut permettre une meilleure compréhension de l'intelligence (CHOMSKY, 2011; 2012).

<sup>98</sup> Cf. l'hypothèse Sapir-Whorf, TAYLOR (2019, ch. 9 : 425 et suiv.) ou LAUNAY (2003).

<sup>99</sup> Cf. GARIN (2013).

## 1.3.2 La métaphore au cœur de toute représentation

«L'esprit est mêlé à chaque chose de l'univers [...] les représentations pourraient appartenir au monde et s'incarner dans le cerveau d'un sujet particulier.» (MEYER, 2007 : 327)

L'inversion des perspectives déjà rencontrée au sujet du bilinguisme (1.2.3) s'opère également dans cette perspective systémique. Ainsi, la langue n'est plus considérée comme un simple outil informatif mais est également capable de conditionner la pensée (qui peut à son tour l'influencer dans une oscillation permanente). Même si cela heurte souvent notre entendement, il faut se faire à l'idée : dans cette nouvelle épistémè règnent en maître l'indéterminisme et la relativité, tandis que l'être humain n'est plus le centre de l'Univers et ne vaut pas véritablement mieux - ou plus - dans une histoire évolutionniste, que les autres êtres vivants peuplant nos galaxies. La seule certitude que nous ayons est celle de ne jamais pouvoir accéder à cette réalité que nous nommons le monde<sup>100</sup>. Ne restent alors que nos représentations, l'image mentale (psychique) que nous nous en faisons. Même si nos représentations collectives peuvent nous donner l'illusion d'une réalité indépendante «extérieure» à notre conscience grâce à une imagerie partagée, rien ne nous permet d'affirmer que nos images «internes» soient fidèles à cette réalité et surtout similaires<sup>101</sup>.

Notre propos n'est pas ici de plaider en faveur d'un panpsychisme primaire ou d'affirmer que le cosmos n'existe pas de manière autonome. Simplement, et dans l'état actuel de nos connaissances, il nous semble important de rester ouvert et surtout de tenter d'appliquer les postulats de la physique quantique à notre domaine (qui ne peut être dès lors que celui de la linguistique cognitive). L'important ici est d'indiquer notre cheminement intellectuel qui nous conduit, et ce quel que soit le chemin épistémologique emprunté, vers une revalorisation accrue des processus métaphoriques et des imageries découlant de ces derniers (1.3.2.1) présentant certaines qualités remarquables (1.3.2.2). Car quelle que soit la nature de ces images mentales - simple miroir d'une réalité inaccessible ou représentation fiable du monde réel -, elles sont notre unique moyen d'être.

---

<sup>100</sup> Cf. les théorèmes d'incomplétude de Gödel ou le principe d'incertitude d'Eisenberg.

<sup>101</sup> La diversité des dépositions recueillies par des témoins lors d'affaires criminelles ou les multiples anomalies de la vision (comme le daltonisme ou les phénomènes hallucinatoires) constituent de bons exemples de la non-similarité des constructions cognitives à l'œuvre.

### 1.3.2.1 La métaphore-image

«La linguistique savante fait trop oublier que la langue originelle ne peut être que métaphorique, autrement dit qu'elle montre quelque chose qui a un sens en transférant une signification à ce qui est montré.» (VINCENT, 2009 : 403)

«Il existe un niveau «conceptuel» de représentation mentale où il n'y aurait pas de distinction entre les structures linguistiques et sensori-motrices. Ce type de démarche conteste nettement l'autonomie de la langue à l'égard des catégories psychologiques et l'indépendance de la syntaxe à l'égard du sens. C'est d'ailleurs sur la sémantique que les linguistes cognitivistes font porter l'essentiel de leur effort.» (MAINGUENEAU, 2009 : 125)

S'il y a bien un point sur lequel s'accordent les neuroscientifiques et les linguistes, c'est sur la nécessité d'envisager le décodage sémantique en regard de la construction d'images mentales (cf. l'encadré). Si celles-ci ne peuvent - encore - être visualisées par un autre cerveau que celui qui les produit, les différents travaux en IRM fonctionnel ont révélé des données capitales : **«Voir et imaginer, c'est la même chose<sup>102</sup>»**, tandis que l'acte

La question du plurilinguisme ne peut être pleinement traitée sans considérer **le traitement des concepts par la création d'images mentales**, de représentations comme l'atteste cet exemple : «Chaque objet existant dans la réalité peut être nommé par un mot auquel il est lié. L'évocation d'un objet, même en son absence, fait apparaître devant notre œil intérieur une image mentale représentant cet objet. Quand nous parlons d'un chien, nous pouvons nous représenter l'animal même en son absence. L'évocation du mot «chien» sera associée à une série de représentations - comme «labrador», «aboyer», «promenade», etc. - construites en fonction de l'expérience personnelle de chacun. Les différents éléments sont connectés entre eux et organisés dans le lexique mental.» (ABDELILAH-BAUER, 2015 : 43)

d'imitation est à la base de notre intelligence (THOMAS, 2018) et que «notre système conceptuel est fondamentalement de nature métaphorique» (LAKOFF et JOHNSON, 1985 : 16). Ainsi, le postulat associant chaque mot (entendu, lu, écrit) à une image mentale est généralement accepté<sup>103</sup>, même s'il serait fautif de prétendre que les verbalisations sont le reflet total et fidèle de ces impressions mentales<sup>104</sup>.

L'extrême ambivalence de la notion d'«image<sup>105</sup>» (généralement considérée comme une tare rédhibitoire) représente un atout indispensable car celle-ci permet une même réflexion autour des différentes formes que peut prendre la métaphore. La prédominance du sens de la vue, ainsi que «la lecture naturelle de l'image figurative» (JOLY, 1993 : 33), font de ces métaphores-images un langage universel (BARTHES, 1975).

<sup>102</sup> Dans les deux cas, les mêmes zones cérébrales sont activées.

<sup>103</sup> Sur le traitement cognitif de la langue, cf. PERROT (2010); «Qu'est-ce qu'un mot» (NACCACHE, 2006 : 103-138) ou «Le jardin des langues» (VINCENT, 2009 : 385-406).

<sup>104</sup> Concernant l'épineuse question visant à savoir si «c'est [est-ce] la perception qui fait la métaphore, ou la métaphore qui fait la perception ? Ou bien n'y aurait-il pas une influence réciproque entre les deux ?» cf. JAMET (2008).

<sup>105</sup> Cf. «Qu'est-ce qu'une image» (JOLY, 1993 : 8-32).

Nous renvoyons ici à nos travaux antérieurs<sup>106</sup> qui considèrent la métaphore à la fois comme un processus cognitif (parfois nommé «métaphorisation», CORTÈS, 2003, LAKOFF, 1997) et comme le résultat de ce processus; la métaphore doit ainsi s'entendre dans une acception bien plus large que celle d'une simple figure de rhétorique (un trope), cette dernière englobant d'ailleurs toutes les figures stylistiques par analogie (comme la comparaison, l'allégorie, la synesthésie, la métaphore rhétorique ou l'oxymore). «Le processus intellectuel double - imaginatif et analogique - qu'est la métaphore permet de la sorte l'imbrication de champs conceptuels multiples ainsi que la visualisation d'une image mentale» (CLIVAZ, 2016 : 41).

### 1.3.2.2 Quatre qualités remarquables de la métaphore

Considérant notre perspective d'étude sémantique visant à découvrir les différentes imageries à l'œuvre concernant certains concepts clés, cette notion de métaphore-image est bien évidemment extrêmement avantageuse : **elle permet de «dessiner» rapidement «le paysage conceptuel» d'un individu et ce quel que soit son âge ou sa condition.** Grâce à cette même optique représentationnelle «signifiante et cognitive» (DUCROT et SCHAEFFER, 1995 : 587), un même concept peut être présenté sous la forme d'images de natures variées (linguistiques, iconiques<sup>107</sup>, etc.) afin de constituer une imagerie aussi complète et exhaustive que possible. Cet outil privilégié permettant d'accéder, en partie, à l'imaginaire présente au moins quatre qualités remarquables :

#### Une représentation

Nous empruntons ce néologisme<sup>108</sup> au neurobiologiste Jean-Didier Vincent (2009) qui exprime parfaitement la primauté du langage figuré ainsi que **sa capacité à rendre présente, saillante à l'esprit, une image mentale.** Que celle-ci reproduise une «réalité» (un objet présent) ou au contraire un objet purement imaginaire (un objet absent), elle engendre une prise de conscience, une action («réelle» ou simulée) qui se passe ici et maintenant. Dire que «la métaphore est un événement» (BORUTTI, 1988), c'est comprendre cette capacité du processus métaphorique à activer une réalité, à faire émerger du subconscient<sup>109</sup> et à matérialiser une potentialité. L'intérêt ici n'est pas de savoir si cette image mentale a valeur de vérité, mais bien d'en relever son existence, dans le hic et le nunc, cette image mentale, *tel un organisme vivant*, constituant dès lors toute réalité.

---

<sup>106</sup> Notamment CLIVAZ (2016 : 23-42; 2014 : 61-108).

<sup>107</sup> Cette perspective est tout particulièrement intéressante concernant les jeunes enfants qui ne savent pas encore lire et dont les corrélations métaphoriques apparaissent principalement par le biais d'images iconiques et/ou d'objets «réels» : «Avec le jeu symbolique, quelque chose de nouveau apparaît : l'image mentale construite à partir d'un objet initial (un wagon de train, par exemple) est elle-même représentée par un autre objet (une boîte d'allumettes, par exemple), à la condition que les deux objets aient une certaine ressemblance physique. Ce jeu symbolique n'exige cependant que l'élaboration d'une seule image mentale, dotée de propriétés communes aux deux objets, dont l'une représente l'autre.» (BRONCKART, 2019 : 49-50)

<sup>108</sup> Ce néologisme, utilisé à plusieurs reprises, est présenté en ces termes : «Le langage est la plus exemplaire des re/présent/ actions dont le cerveau soit capable.» (VINCENT, 2009 : 385)

<sup>109</sup> Nous rappelons ici que plus de 90 % (à 95 %) des activités cognitives sont réalisées de manière inconsciente et que la prise de conscience de cette imagerie est l'un des rares moyens que nous ayons à disposition afin de découvrir cette partie immergée, cf. «L'imagerie inversée : comment détecter ce que vous pensez» (PELLÉ, 2015 : 93-95).

## Un passage entre les mondes

Cette mise en présence spontanée peut également signifier, comme l'avait déjà souligné Paul Ricœur dans *La Métaphore vive* (1975 : 20-21), une atemporalité et le passage vers un plan de conscience supérieur et universel. La métaphore permet ainsi ce passage entre les mondes, notamment entre le niveau linguistique, réfléchi et conscient et celui cognitif, inconscient, *i.e.* entre le métalinguistique et l'épilinguistique (BRUNNER, 2016 : 103). Il est important de rappeler que ce transport peut s'opérer dans les deux sens, comme l'exprime la métaphore dite de l'iceberg<sup>110</sup> : *aussi bien en repêchant les bulles remontant à la surface des abysses de notre inconscience et dessinant une portion de notre imaginaire qu'en travaillant sur nos représentations conscientes afin de modifier ce paysage mental englouti* (notamment dans le cadre de traitement de phobies ou pour un renforcement de son psychisme). La métaphore, *sur la ligne de flottaison entre le monde extérieur et son monde intime, constitue une porte d'accès unique vers un univers psychique restant à découvrir*. De plus, certaines analogies universelles permettent le transfert entre les disciplines grâce à un même concept vu sous différents angles, tout comme la mise en relief d'imageries collectives communes à toute une population.

## Une grande stabilité

**Cette stabilité des représentations** - surtout concernant la mémoire à long terme - est justement à la base des études concernant les représentations collectives. Même si les propriétés nécessaires à leur stockage peuvent faire l'objet d'une grande variabilité, les concepts ainsi sauvegardés par le biais de ces métaphores-images font preuve d'une certaine «constance» (GAILLARD et URDAPILLETA, 2013 : 44-52). Nous avons également pu constater cette solidité dans nos deux derniers cycles de recherches en mettant à jour un fonds ancestral de représentations communes (CLIVAZ, 2016 : 2019).

## Un système catégoriel accessible

La catégorisation, «processus psychologique fondamental à la base de notre perception de l'environnement» (URDAPILLETA, 2013 : 13), basée sur la similitude (et/ou la dissemblance) et visant à «rendre équivalentes des choses différentes, en regroupant des objets et des événements par classes» (ECO, 1997 : 149), emploie les mêmes procédés analogiques que ceux utilisés dans le traitement métaphorique<sup>111</sup>. La concrétisation de ces réseaux analogiques ainsi que des catégories qu'ils relient (champs sémantiques) est ainsi rendue possible grâce à l'étude de l'imagerie métaphorique.

---

<sup>110</sup> Nous relevons, une fois de plus, cette technique courante essayant de définir le système métaphorique à l'aide d'autres métaphores, dans une mise en abyme révélatrice de notre ignorance quant au fonctionnement cérébral. Sur cette analogie de l'iceberg, concernant justement les pou-Voirs de la métaphore, notamment ses usages thérapeutiques, cf. CLIVAZ (2016, ch. 5); concernant cette métaphore dans un contexte plurilingue, cf. 3.2.1.2.3.

<sup>111</sup> «Nous allons montrer que l'opération de catégorisation est au centre du processus métaphorique.» (CORTÈS, 2003 : 20)

# PARTIE 2

## THÈSE & MÉTHODOLOGIE



Après un historique retraçant notre parcours de recherches et permettant de comprendre les raisons de nos choix (2.1), nous exposons **notre thèse visant principalement à confirmer - ou à infirmer - la présence d'un fonds de représentations collectives commun à une région et/ou à une culture, tout comme à relever les éventuelles saillances et différences de perceptions dans un modèle dynamique et constructionnel de ces paysages mentaux** (2.2). La méthodologie utilisée est présentée en 2.3 ainsi que les conventions typographiques privilégiées.

## 2.1 Considérations générales

Pourquoi avoir entamé cette étude (2.1.1) ? Quel parcours avons-nous suivi (2.1.2) ? Les réponses à ces questions sont ici expliquées, tout comme un imprévu de taille nommé coronavirus venant perturber nos desseins premiers. Notons encore que dans un souci de simplification, nous fournissons ici une somme d'informations non exhaustive devant néanmoins être suffisante afin de comprendre notre démarche générale.

### 2.1.1 Les raisons de l'étude

Avec une production littéraire et académique abondante, voire pléthorique, il peut paraître étonnant d'avoir décidé d'entamer une étude supplémentaire consacrée au bilinguisme<sup>112</sup>. Nous évoquons ci-dessous (sans les commenter dans le détail) les raisons principales nous ayant convaincue de ce choix.

#### 2.1.1.1 Un terrain académique en pleine germination

Emportée par la vague du bilinguisme (1.1), différents rapports et études nous ont particulièrement frappée, tels que le *Rapport de la commission d'experts sur le bilinguisme à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Berne* (COLLECTIF, 2018), *l'Inventaire de l'enseignement bilingue : le projet pilote Bern-e* (ELMIGER, SIEGENTHALER et TUNGER, 2020) ou encore les différents rapports d'activités annuels du *Forum du bilinguisme de Bienne*<sup>113</sup>. Il était ainsi clair que les lignes idéologiques étaient en train de bouger et que le terrain en matière de bilinguisme, en pleine germination, ne tarderait pas à fleurir de nouvelles conceptions qu'il nous semblait intéressant de suivre.

---

<sup>112</sup> Français-Allemand.

<sup>113</sup> <https://www.bilinguisme.ch/Fondation/Presentation/Rapport-dactivites>.

### 2.1.1.2 Un événement à marquer d'une pierre blanche

En août 2019, les premières classes bilingues (allemand-français) de la ville de Berne ouvrent leurs portes aux enfants dès leur début de scolarité. Pour ces vingt-quatre enfants (et familles), il n'est ainsi plus nécessaire de choisir entre un enseignement en allemand (*Kindergarten*) ou un enseignement en français (école enfantine). Ces classes pilotes appelées Clabi<sup>114</sup> marquent ainsi un tournant décisif dans l'histoire bernoise, aussi bien sur le plan politique que sur ceux pédagogique ou culturel.

### 2.1.1.3 Pour une diversité des points de vue

Comme il se doit dans tout projet pilote, une étude a été mandatée; cette dernière, menée par la Dr Gabriela Steffen de l'université de Genève, semble être d'ordre davantage quantitatif, s'appliquant à relever le *Suivi scientifique des classes bilingues de la ville de Berne, Clabi* (en cours<sup>115</sup>). Il nous a paru dès lors important de proposer une approche différente, qualitative, qui ne se déploie ainsi aucunement autour de notions de «performance» ou d'«évaluation de prestations linguistiques», mais qui permette de distinguer les divers points de vue et représentations (sociales et cognitives) en matière de bilinguisme, sans hiérarchisation de ces dernières.

### 2.1.1.4 Une suite logique dans notre parcours personnel

Cette démarche s'inscrit de plus très logiquement dans notre parcours de recherche en venant compléter nos deux cycles précédents (CLIVAZ, 2014; 2016; 2019/2) et en élargissant ainsi notre connaissance générale d'un imaginaire collectif. En outre, et à un titre plus privé, nous avons constaté avec plaisir cette évolution positive relative au bilinguisme dans la ville de Berne où nous sommes venus vivre, avec mon mari, peu avant les années 2000. En effet, nos enfants n'ayant pas eu le choix qu'offrent à l'heure actuelle les classes bilingues, nous avons été confrontés aux efforts que demande la maîtrise d'un bilinguisme satisfaisant<sup>116</sup> dans une classe monolingue et nous avons dû inventer une méthode et une stratégie pour ce faire. Nous avons également toujours œuvré pour défendre et développer en Suisse romande l'image d'une Berne fédérale et fédératrice, ainsi qu'une Suisse synonyme de richesses plurilinguistiques et culturelles, respectueuse des diversités, aussi bien dans les cercles diplomatiques qu'à l'international. En lisant les dernières lignes présentant les Clabis, nous ne pouvions ainsi que nous sentir non seulement personnellement concernée, mais également soulagée en osant espérer que ce trait d'union que nous nous efforçons de tisser depuis plus de vingt ans saura remplacer le *Röstigraben* :

---

<sup>114</sup> Pour davantage de précisions concernant l'organisation et le développement futur de ces classes, <https://clabi-bern.ch>.

<sup>115</sup> Mandat de prestations de la Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ), 2019-2023, <https://www.unige.ch/lettres/elcf/lelcf/pageenseignants/steffen>.

<sup>116</sup> Incluant des connaissances linguistiques dans les deux langues (français et allemand) aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ainsi que les référentiels culturels courants.

«À travers les «Classes bilingues de la ville de Berne», la ville de Berne entend encourager le bilinguisme en allemand et en français, tout en accentuant sa fonction de trait d'union entre la Suisse alémanique et la Romandie.» (<https://clabi-bern.ch/fr/>)

## 2.1.2 L'historique de la recherche

Parce que le parcours d'une chercheuse n'est pas toujours follement des plus palpitant, un rapport détaillé des différents événements survenus pendant ces trois années ne nous semble pas absolument essentiel. Par contre, et comme au retour d'un voyage, nous soulignons les moments les plus forts et les plus touchants.

### 2.1.2.1 Deux rencontres décisives

Que serait l'existence sans rencontres ? Deux personnes ont ainsi fortement contribué à ce que cette étude voie le jour. Mme Franziska Teuscher<sup>117</sup> tout d'abord, conseillère communale de la ville de Berne, notamment en charge de la formation qui, dès le mois de juillet 2018, nous a fourni un tableau politique et sociétal pour le moins utile en la matière. Mme Dr Jésabel Robin<sup>118</sup> ensuite, qui fut d'une aide plus qu'indispensable, précieuse : en assurant notamment les contacts entre les enseignantes de ces classes nouvellement créées et nos travaux, en fournissant régulièrement des documents et/ou informations relatives à ce sujet ou encore par le biais de ses travaux (principalement 2015; 2018; 2019) toujours riches d'enseignements. Mais plus que cela, nous pouvons dire que Mme Robin est la maman de ces Clabis. Son combat, tout comme son dynamisme et sa capacité de travail, permirent à son rêve de voir le jour et furent pour nous une raison supplémentaire de s'engager dans cette voie.

### 2.1.2.2 Des appuis extraordinaires

Plutôt que de rapporter tous les «petits» tracés rencontrés<sup>119</sup>, nous préférons mettre en avant les différents soutiens à notre égard qui furent nombreux et toujours bienveillants. Nous avons ainsi pu compter sur une équipe universitaire soudée, menée par les Dr Richard Huyghe<sup>120</sup> et Gilles Corminboeuf<sup>121</sup>, soucieuse de créer des espaces de dialogue et de rencontre où chaque scientifique (aussi bien expérimenté que doctorant) peut alimenter son point de vue en toute franchise et totale simplicité. La collaboration avec Mesdames Dominique Im Hof et Claire Hilber (p.7), enseignantes pour les Clabis, fut très conviviale. Mme Hilber, tout spécifiquement, a fait preuve d'une attention particulière afin de mener les questionnaires à bien auprès des enfants, alors même que les pressions et les

---

<sup>117</sup> <https://franziska-teuscher.ch>, p. 4.

<sup>118</sup> <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/jesabel-robin>, p. 5.

<sup>119</sup> Comme le refus de financement suite à notre demande auprès des aides financières de la Confédération (Office fédéral de la culture).

<sup>120</sup> <https://www3.unifr.ch/llf/fr/departement/equipe/richard-huyghe.html>.

<sup>121</sup> <https://www3.unifr.ch/llf/fr/departement/equipe/corminboeuf.html>, p.3.

attentes concernant ces classes étaient fortes. Nous avons également apprécié à sa juste valeur l'aide fournie par Mme Virginie Borel (p. 6), Directrice du Forum du bilinguisme de Bienne, qui nous a notamment fourni des livres et documents nous ayant facilité la tâche. Nous avons de plus été très agréablement surprise du fort taux de réponses positives suite à notre demande de participation à un questionnaire auprès de spécialistes du sujet, tout comme par des manifestations spontanées de personnes ayant eu vent de cette étude et qui nous ont, d'une manière ou d'une autre, encouragée. Et que dire de l'appui fourni par M. François Seppey, Directeur général des HES-SO Valais, qui nous a aiguillée au bon endroit, et de M. Jacques Zufferey (p. 8), Directeur des écoles de Sierre, qui nous a spontanément ouvert les portes des cycles d'orientation en permettant ainsi la collaboration auprès des directeurs de CO, MM. Grégoire Clavien et Rolf Burgener. Ainsi, et même si tout ne s'est pas véritablement passé comme prévu (ce qui est le propre de la recherche et, de manière plus générale, de la vie), nous avons été vraiment chanceuse quant à ces rapports humains. Nous signalons encore que nous avons dû nous fixer des limites; c'est ainsi que nous n'avons pas réalisé une collaboration avec l'Institut du plurilinguisme de l'Université de Fribourg, non seulement pour ne pas crouler sous la tâche, mais également pour conserver un regard neuf lors de nos analyses.

### 2.1.2.3 L'adaptabilité, seule réponse face à la Covid-19

Car la plus grosse difficulté vint des différentes restrictions imposées suite à la pandémie mondiale de coronavirus. Inutile de préciser que tous nos projets concernant des entretiens individuels et autres questionnaires en tête-à-tête durent être retardés, puis reportés et, finalement, totalement abandonnés tout comme la méthodologie initialement prévue. Pour ne citer que deux exemples, l'étude concernant les Clabis, qui devait à l'origine se dérouler sur quatre années scolaires, s'est vue écourtée sur deux années, tandis que notre présence physique au sein de différentes écoles ne fut sanitaire plus possible. En outre, de multiples manifestations en lien avec ces recherches furent simplement et totalement annulées.

Face à ce chamboulement et à cette totale incertitude issue de la Covid-19, 20, 21, 22, 23 (?) nous avons dès lors décidé de modifier notre manière de procéder en faisant preuve de souplesse et en privilégiant une étude transversale (plutôt que longitudinale) permettant une vision globale et ponctuelle de l'imagerie en question. En jonglant entre les confinements et les cours virtuels, et surtout en faisant preuve de patience et de ténacité, nous sommes malgré tout parvenue à obtenir le matériel nécessaire à nos travaux. Ainsi, si la forme de cette recherche fut modifiée, le fond quant à lui, tout comme les objectifs visés, restent inchangés.

## 2.2 La thèse envisagée

Si toute la pensée n'est pas contenue dans le langage, le langage donne accès à la pensée, voire même la structure. Cette idée peut sembler une lapalissade tant elle fut partagée par la majorité des philosophes, psychologues et linguistes du 20<sup>e</sup> siècle. Même si depuis le mouvement cognitiviste a fortement remis en question ce rapport entre langage et pensée, en inversant radicalement cette perspective et en affirmant qu'au contraire la pensée structure le langage et que le concept précède le mot<sup>122</sup>, l'importance de la linguistique n'en demeure pas moins fondamentale dans la découverte non seulement de notre fonctionnement cérébral, mais également de notre perception du monde. Ce qui nous intéresse dans cette étude n'est donc pas tant de savoir qui, de l'œuf ou de la poule est arrivé en premier (de la pensée ou du langage), mais bien d'essayer de visualiser cet espace mental ou, plus précisément, de recueillir différentes représentations cognitives associées à des concepts clés. Deux éléments, particulièrement, retiennent notre attention, tandis que notre démarche totalisante se doit d'aboutir à une utilité pratique.

### 2.2.1 Les objectifs principaux

Comme dans toute étude, il est essentiel, afin de ne pas se disperser, de circonscrire son sujet de recherche. Le nôtre vise deux objectifs principaux :

#### 2.2.1.1 La visualisation de l'imagerie associée au bilinguisme

Le premier but de cette recherche est de **constituer une imagerie conceptuelle** dressant une carte sémantique comparative et relevant les principales représentations sociales et métaphoriques liées au bilinguisme (français-allemand). Ce paysage mental se découvre selon un prisme multiple (2.2.1.2), en adéquation avec le bouleversement épistémologique découlant du changement de paradigme issu en physique (quantique et astrophysique) et exigeant, pour une connaissance réelle d'un objet (quel qu'il soit), une démultiplication des points de vue. Si «le terme de «représentation» peut être compris comme une reconstruction de la réalité perçue» (VINCENT-DURROUX, 2013 : & 9), il est intéressant de savoir comment cette réalité diffère selon divers paramètres et contextes (d'un individu à l'autre, d'un bilingue à un monolingue, d'un enfant à un adulte, d'un spécialiste à un non-spécialiste, *etc.*). D'autres questions sont ainsi abordées telles que : l'usage d'une langue implique-t-il un réseau de représentations fixes ou est-ce au contraire l'ancrage cognitif des concepts qui fixe ces dernières ? En d'autres termes, existe-t-il un fonds de représentations collectives commun aux francophones et aux germanophones ? Dans quelles mesures ce système représentationnel diverge-t-il ? Le changement de paradigme annoncé en matière de bilinguisme a-t-il vraiment eu lieu ? *etc.*

---

<sup>122</sup> A l'heure actuelle, un consensus que nous partageons admet une pensée sans langage (pensées animale, inconsciente, *etc.*), tout en affirmant qu'une pensée consciente ne peut être totale et complète, *i.e.* parachevée, sans langage (LAPLANE 2001).

### 2.2.1.2 La vision holistique

Dans notre recherche d'un savoir englobant, permettant de dégager un spectre holistique, la diversité des focalisations est essentielle<sup>123</sup>. Celle-ci permet à la fois d'observer un regard synoptique, tout en mettant en exergue les éventuels paradoxes et/ou décalages qui sont généralement à la base de mésententes communicationnelles et de discordes sociales. Cette «photographie» du bilinguisme, cet espace mental, revêt certains particularismes et originalités que nous pouvons résumer ainsi :

- **une recherche qualitative** : afin de gagner en profondeur et de tenter de mettre à jour la «chair» de cette imagerie, une perspective qualitative est privilégiée, tout comme l'élaboration de questionnaires menés dans un cadre naturel.
- **une recherche transversale** : contrairement à nos projets initiaux (devant récolter des données sur quatre années), une analyse plus ponctuelle s'est imposée à nous.
- **une recherche pluridisciplinaire** : le choix même de constituer une imagerie métaphorique induit un horizon d'étude pluridisciplinaire, à la croisée entre la linguistique, la psychologie, l'épistémologie, la philosophie et la sociologie.
- **un champ de recherche double** : cette imagerie a été recueillie par le biais d'une analyse de corpus - constitué notamment de livres ciblés - ainsi que par une série de questionnaires sur le terrain.
- **une perspective transgénérationnelle et intercantonale** : trois groupes d'âges, allant de l'école enfantine à l'âge mûr, ont ainsi répondu aux questionnaires et ce dans les cantons de Berne et du Valais, tous deux cantons officiellement bilingues (allemand-français / français-allemand).
- **le bilinguisme vu par des bilingues** : contrairement à ce qui est souvent le cas, l'accent est porté sur la découverte d'un univers métaphorique propre au bilinguisme par des personnes bilingues (et non monolingues).

### 2.2.2 Des résultats accessibles à tous

Suivant notre perspective générale de recherche, il est important que les résultats obtenus puissent être facilement et rapidement utilisables, aussi bien par les professionnels de l'enseignement que par d'autres acteurs majeurs en lien avec le bilinguisme, ou encore par toutes celles et tous ceux désireux d'en savoir davantage. Cette vulgarisation, cette transmission du savoir de la sphère académique au grand public est, à nos yeux, non seulement importante, mais essentielle quant à la construction d'un esprit critique ou la préservation d'une cohésion sociale (CLIVAZ, 2014 : 418-425). Nous inscrivons de ce fait cette étude sous un angle résolument pragmatique en incorporant par exemple des figures récapitulatives. Celle-ci se verra compléter par un support vulgarisé et des outils pédagogiques.

---

<sup>123</sup> Voir à ce sujet Clivaz (2014 : 12-35).

## 2.3 La méthodologie utilisée

Dans la recherche de cette démultiplication des points de vue essentielle à toute étude scientifique d'un «objet<sup>124</sup>» (cf. la métaphore du cylindre *in* CLIVAZ, 2022), nous avons opté pour un spectre le plus large possible (restant néanmoins dans la mesure de nos moyens). Le premier focus est constitué de l'étude de l'imagerie issue d'un corpus médiatique (2.3.1), le second par celle découlant des représentations de trois panels spécifiques (2.3.2). Le premier angle de vue se veut ainsi diachronique et s'étale sur environ 20 ans, tandis que le second synchronique est une photographie de représentations précises à un instant I.

Il est également important de noter le plan sur lequel repose cette étude qui est une base francophone, comme l'atteste cet écrit rédigé dans la langue de Molière. En effet, étant de langue maternelle française et ayant pratiqué quotidiennement l'allemand seulement à l'âge adulte, nous sommes confrontée à une limite épistémologique, celle de nos propres représentations mentales. Ainsi, et par souci d'honnêteté<sup>125</sup>, nous n'avons pas voulu faire croire à un filtre germanophone sur des «lunettes» fondamentalement francophones, bien que toutes les visions issues de ces autres cultures (soit allemande, soit bilingue) aient été soigneusement répertoriées et analysées en fonction également d'études germanophones. La confrontation à cet autre regard serait sans nul doute un prolongement intéressant à cette recherche<sup>126</sup>.

Nous nous permettons également d'insister ici sur le fait que cette étude est qualitative (2.1.1.3; 2.2.1.2) et s'inscrit dans une linguistique sémantique (et non informatique, s'appuyant sur une base statistique) s'appliquant à relever les tendances, les orientations en matière de bilinguisme. Les pourcentages utilisés (arrondis selon les items au point, au demi-point ou au dixième de point) le sont à titre indicatif et ont comme objectif de tracer des lignes de force, une topologie générale conceptuelle.

---

<sup>124</sup> Compris ici comme l'opposé du «sujet», comme «ce qui est placé devant», «tout ce qui se présente à la pensée, qui est occasion ou matière pour l'activité de l'esprit» (CNRTL).

<sup>125</sup> Nous ne pouvons penser sans notre esprit, *i.e.* sans tous les modèles métaphoriques conscients et surtout inconscients modulant en permanence notre vision et notre jugement.

<sup>126</sup> Comme le relève Gajo (2001 : 127-128), il s'agit justement de l'«un des grands problèmes de ce débat [est qu'il] qui s'appuie le plus souvent sur un point de vue monolingue».

## 2.3.1 Le corpus médiatique

Suivant notre expérience en la matière (CLIVAZ 2014, 2016, 2019), nous avons constitué un corpus issu de différents médias afin de recueillir les multiples représentations cognitives liées au bilinguisme (français-allemand principalement). Les métaphores et analogies relevées sont ainsi issues d’e :

- émissions télévisuelles ou radiophoniques
- affiches publicitaires (dans la rue, sur internet, distribuées par voie postale)
- articles de journaux
- illustrations provenant d’internet (cours en ligne, articles journalistiques, blogs, sites, etc.)
- un corpus livresque provenant du Forum du bilinguisme de Bienne
- livres portant sur le bilinguisme.

Cette dernière catégorie a été particulièrement étudiée. En effet, notre objet d’étude portant sur l’imagerie au sens large, il nous a semblé intéressant de relever à la fois les métaphores langagières mais également celles iconiques. De ce fait, les couvertures d’ouvrages (livres, magazines, brochures, etc.) ont été spécialement considérées et reproduites lorsque ceci était possible en essayant de trouver le juste équilibre entre exemples pertinents et surabondance inutile.

Toujours dans cette même volonté de constituer un spectre large, nous avons également considéré des illustrations grand public (comme celle de la langue bifide ou double en 3.1.2.1), comme des métaphores (explicites et implicites) provenant de livres spécialisés s’intéressant à la question du bilinguisme et rédigés par des spécialistes. Ainsi, neuf livres parus entre 1994 et 2017 ont été «autopsiés», «disséqués»; il s’agit de :

1. AB : ABDELILAH-BAUER Barbara, 2015 : *Le Défi des enfants bilingues / Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, Editions La Découverte.
2. BI : BIJELJAC-BABIC Ranka, 2017 : *L’Enfant bilingue, de la petite enfance à l’école*, Paris, Odile Jacob.
3. CO : COLLECTIF, 2008 : *Penser le bilinguisme autrement*, sous la direction de Christine Hélot, Britta Benert, Sabine Ehrhart et Andrea Young, Bern, Peter Lang.
4. GA : GAJO Laurent, 2001 : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
5. GR : GROSJEAN François, 2015 : *Parler plusieurs langues / Le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel.
6. KA : KAIL Michèle, 2015 : *L’Acquisition de plusieurs langues*, Paris, PUF, Que sais-je ?
7. LÜ : LÜDI Georges et PY Bernard, 2013 : *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang (4<sup>e</sup> édition).
8. ME : MEUNE Manuel, 2011 : *Au-delà du Röstigraben, Langues, minorités et identités dans les cantons suisses bilingues*, Chêne-Bourg / Genève, Georg Editeur.
9. PE : PERREGAUX Christiane, 1994 : *Les Enfants à deux voix / Des effets du bilinguisme sur l’apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang.



Ces ouvrages étant ainsi fréquemment cités, nous indiquons leurs références de manière simplifiée selon les abréviations ci-dessus. Outre le choix d'auteurs reconnus, nous avons opté pour des livres semi-vulgarisés à grande diffusion en considérant pour ce faire la visibilité de ces derniers sur des sites de vente en ligne (surtout *Payot*, *Amazon* et *Fnac*) et/ou dans des librairies. Pour cette raison, les métaphores contenues dans ces LIVRES-PHARES sont souvent reprises (soit d'un auteur à l'autre, soit par des professeurs mettant en ligne leur cours, etc.) et peuvent être soit filées et très largement développées ou au contraire diaphanes et presque imperceptibles dans le sens de Lakoff et Johnson (1985). C'est ainsi que Gajo joue<sup>127</sup> avec les possibilités polysémiques et figuratives issues de ces analogies pédagogiques, tandis que la plupart privilégie un discours le plus neutre possible, *i.e.* le moins imagé, «débarrassé de stéréotypes et d'idées reçues» (BI : 11). Cet effort tout à fait louable d'un point de vue académique n'empêche cependant point l'activation de réseaux métaphoriques, certes moins visibles et plus ou moins inconscients : «l'enfant *s'enracinant dans une langue*» (AB : 17) dessine un ENFANT-ARBRE ou un ENFANT-PLANTE fixé *dans un terreau culturel*, «la peur d'être *happé par la culture*» (AB : 64) donne vie à *un ogre affamé* ou à *une entité monstrueuse*, tout comme «les stéréotypes [qui] *parasitent* les relations entre l'enseignant et l'élève» (PE : 146) indiquent *des organismes gênant se nourrissant de leur hôte*, etc. Ces figurations discrètes, n'apparaissant qu'en filigrane du discours, sont encore plus précieuses car généralement mûrement réfléchies ou foncièrement intuitives.

### 2.3.2 Informations concernant les groupes d'étude

Toujours afin de démultiplier les perspectives, la collecte d'informations *via* un questionnaire<sup>128</sup> ponctuel s'est adressée à trois groupes d'âges distincts, à savoir :

1. Un panel de personnes adultes, spécialistes en matière de bilinguisme
2. Un panel d'adolescents âgés entre 12 et 15 ans
3. Un panel d'enfants âgés entre 4 et 6 ans.

Les différents questionnaires d'enquête fournis sont disponibles sur ce site<sup>129</sup>, tandis que nous indiquons ci-dessous quelques précisions aussi bien quant à la composition de ces panels que concernant la procédure utilisée. Nous sommes également consciente du déséquilibre que représente la constitution du panel 2, avec un nombre de participants 4 à 5 fois plus importants que ceux des panels 1 et 3. Ayant été très agréablement surprise par l'implication des directeurs des CO, et

<sup>127</sup> Parfois même avec humour : «L'immersion a fait couler beaucoup d'encre; Le baptême de l'immersion pour les enseignants novices» (GA : 24 / 29).

<sup>128</sup> Ces questionnaires furent soumis sous une forme papier et acheminés par la poste et ce afin de permettre à tous d'y participer, mais également afin de laisser la place à des commentaires, croquis et autres dessins impossibles à réaliser *via* un formulaire internet.

<sup>129</sup> [www.clart.ch](http://www.clart.ch); <https://www.clart.ch/post/notre-recherche-concernant-le-changement-de-paradigme-en-matiere-de-bilinguisme-avance-a-grands-pas>. Nous reproduisons dans cet écrit l'énoncé lors du traitement de chaque item.

par respect pour le travail investi, nous avons tenu à analyser toutes les réponses ainsi fournies.

### 2.3.2.1 Panel 1

Ce premier panel concerne **des adultes bilingues** devant, soit par leur fonction, soit par leur position géographique, exercer l'allemand et le français régulièrement. Il s'agit par exemple d'enseignants ayant l'allemand ou le français comme langue maternelle mais exerçant leur activité (cycle d'orientation, gymnase ou université) dans la deuxième langue, des professionnels en matière de médiation et/ou de communication dont le travail est justement d'assurer ces exercices de traduction (entre ces L1 et L2), des présidents d'entreprises ou d'associations devant gérer leur activité sur tout le territoire suisse ou encore des politiciens «jonglant» au quotidien entre ces deux langues. Toutes ces personnes ont en commun de vivre au quotidien le bilinguisme, mais ont également, au cours de leur parcours, eut l'occasion de réfléchir à certaines problématiques liées à ce sujet. Notons encore que la très grande majorité d'entre elles ont réalisé des études supérieures.

Un premier contact a permis de présenter nos recherches et de proposer la participation à ce questionnaire. Sur les 26 personnes contactées, 20 ont accepté cette participation (4 ayant refusé, soit par manque de temps, soit craignant de ne pas assez être qualifié-e pour un tel exercice, 2 n'ayant jamais répondu). A quelques exceptions, ces personnes préfèrent garder l'anonymat.

Il est intéressant de souligner la diversité et la richesse des autres langues signalées :

anglais	: 100 %	tchèque	: 5 %
italien	: 50 %	hongrois	: 5 %
espagnol	: 15 %	grec	: 5 %
néerlandais	: 10 %	portugais	: 5 %

Notons également que 10 % ont précisé, en plus de l'allemand, le Bernois ou le Schweizerdeutsch et 5 % le franco-provençal, ces «dialectes» étant ainsi «ressentis» comme une langue à part.

Le questionnaire étant en français, il fut logique de constater que 75 % ont répondu également en français, 15 % en allemand uniquement et 10 % en mélangeant les deux langues dans leurs réponses (et/ou afin de préciser une notion).

La moyenne d'âge se situe dans la tranche entre 40 à 60 ans.

Le pourcentage de gauchers est trop faible pour que ce critère puisse être retenu<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> Ceci est également valable pour les autres panels.

55 % sont des hommes et 45 % des femmes.

Nous n'indiquons des précisions quant à ces critères (âge du panel 1 et sexe) uniquement si une différence sensible est constatée.

Le temps nécessaire afin de remplir ce questionnaire a été estimé à environ une heure. Au final, ce temps a oscillé entre 40 minutes et 130 minutes pour une moyenne de 65 minutes. Nous avons également apprécié de recevoir des commentaires d'ordre personnel adressés sur des cartes à part dont beaucoup nous encourageaient dans cette recherche<sup>131</sup>.

### 2.3.2.2 Panel 2

Ce deuxième panel se constitue de **92 étudiants du cycle d'orientation de la ville de Sierre** (Valais), répartis en 6 classes, et âgés entre 12 et 15 ans, à savoir :

- 36 élèves de langue maternelle française<sup>132</sup> réalisant leur cursus scolaire en français.
- 30 élèves de langue maternelle allemande<sup>133</sup> réalisant leur cursus scolaire en allemand.
- 26 élèves réalisant leur cursus scolaire en classes bilingues (français-allemand).

Le choix de la ville de Sierre s'est imposé à nous puisqu'il s'agit d'une ville «frontière» entre le Haut et le Bas-Valais, entre la culture germanophone et celle francophone.

Considérant la situation pandémique, ce questionnaire unique<sup>134</sup> fut adressé par les professeurs respectifs et ce dans les deux cycles d'orientation concernés.

51,1 % sont des filles et 48,9 % des garçons.

Pour des raisons d'organisation, le temps de réalisation du questionnaire fut celui d'un cours (45 à 50 minutes).

Parmi les langues connues citées, nous trouvons par ordre d'importance<sup>135</sup> : l'allemand et/ou le français (selon le groupe concerné), l'anglais, le portugais et l'italien, puis, et par ordre alphabétique : afghan, albanais, arabe, arménien, croate, espagnol, grec, kabyle, kurde, romanche, roumain, russe, serbe, slovaque, tigrigna

---

<sup>131</sup> Parmi ces remarques, des excuses pour ne pas «avoir su répondre», mais surtout des remerciements, notamment pour «avoir posé des questions auxquelles [la personne] n'avait guère réfléchi jusqu'à présent».

<sup>132</sup> Ou classés comme tels depuis le début de leur scolarité.

<sup>133</sup> Idem, ou parlant le haut-valaisan.

<sup>134</sup> Dans la langue maternelle de l'élève, les bilingues ayant pu choisir leur langue de prédilection, tout comme les adultes.

<sup>135</sup> En raison de réponses très souvent incomplètes, nous ne pouvons réaliser de statistiques sur ce point.

et turc. Nous constatons ainsi la grande diversité linguistique des classes aussi bien bilingues que celles répertoriées sous l'appellation monolingue.

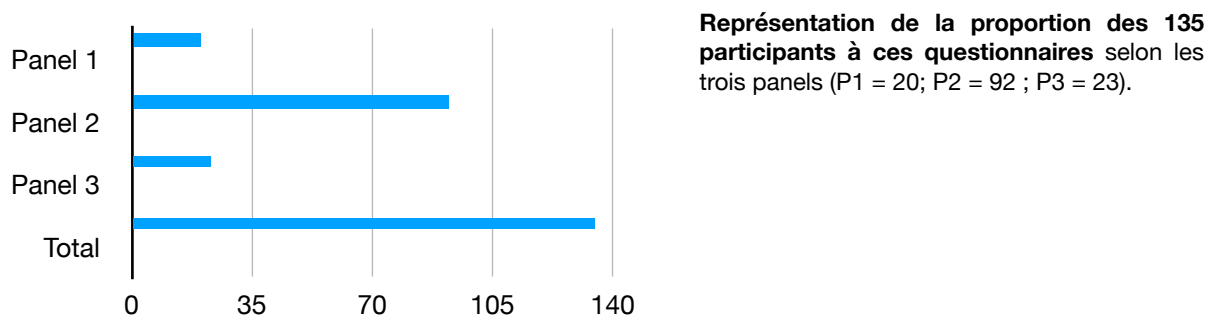
### 2.3.2.3 Panel 3

Ce dernier panel se constitue des **24 enfants** ayant intégré en été 2019 la première **classe d'école enfantine bilingue de la ville de Berne** (Clabi). Même si tout ce qui avait été prévu n'a pas pu être accompli, nous avons eu la joie de passer une matinée en leur compagnie et de faire leur connaissance. Grâce à la précieuse collaboration de leurs enseignantes, deux questionnaires ont pu être réalisés, item par item (parfois intégré dans le programme scolaire), selon le rythme de chaque enfant, sans limitation de temps. De plus, certains documents (photographiques, témoignages, etc.) nous ont été remis afin de compléter ces questionnaires.

Le premier questionnaire fut réalisé en 2020, le second en 2021 avec de nouveaux arrivants (et sans les «grands» ayant intégré l'école primaire). Notons encore que, et pour différentes raisons, un enfant n'a pas pris part à cet exercice, ramenant notre panel à 23 enfants, dont 56,5 % de garçons et 43,5 % de filles en 2020 et 52,2 % de garçons et 47,8 % de filles en 2021 (Moyenne : 54,3 % garçons; 45,7 % filles).

Tout comme pour les adolescents, la diversité linguistique de ces enfants est d'ores et déjà importante selon les langues parlées à la maison, comme l'arabe, le chinois, le grec, l'italien, le polonais ou le russe (en plus de l'allemand - et ou du suisse-allemand - du français ou de l'anglais).

Dans une démarche collaborative ouverte, nous avons laissé le soin aux enseignantes, pour certains items particuliers, de choisir la meilleure méthode de récolte de l'information, considérant notamment la grande pression pesant sur leurs épaules entre les attentes concernant ces Clabis (aussi bien de la part des parents que des responsables politiques ou de la presse), nos recherches ainsi que la visite hebdomadaire (avant la crise du coronavirus) des étudiants de la PH le mercredi matin.



### 2.3.3 Informations concernant les questionnaires et les analyses

Il va de soi que selon le panel concerné, les questions ont été adaptées. Par exemple, des questions d'ordre métalinguistique - issues notamment du corpus étudié (3) - ont été intégrées dans le questionnaire destiné aux adultes spécialisés en matière de bilinguisme. Certaines de ces questions ont pu être soumises aux adolescents permettant ainsi un double regard intergénérationnel. Dans cette même perspective, certains items concernent les trois panels et se rejoignent dans une intersection centrale.

L'une des grandes difficultés fut justement de choisir des questions pouvant à la fois permettre de dégager l'imaginaire spécifique à chaque panel, mais également celui collectif, de pouvoir observer à la fois les convergences et les divergences d'opinions et/ou de représentations, le tout par des moyens très réduits. Pour ce faire, nous avons passé un temps considérable à lire et à recueillir des documents et des témoignages à ce sujet, comme différents rapports et articles issus de la confédération suisse en matière de bilinguisme, ou d'autres organismes en charge de l'éducation<sup>136</sup>, des articles de presse et, bien évidemment, des thèses et communications académiques au nombre desquelles nous pouvons citer ELMIGER, SIEGENTHALER et TUNGER (2020); BAILLEUL (2017); ROBIN (2015); GLADY (2013); HOFSTADTER et SANDER (2013); DESGROSEILLIERS (2012); PETITJEAN (2009); REITERER (2009); EGLI CUENAT (2008); PY (2004); MARQUILLO LARRUY (2000); ELMIGER (2000); CAVALLI (2000); DE GOTTRAU et DUPONT BUONOMO (1992).

Ces travaux issus de plusieurs disciplines (linguistique, psychologie, neurosciences, etc.) nous ont ainsi fourni un cadre de réflexion large où nous avons pu puiser la matière nécessaire à nos questionnaires en regrettant souvent de devoir nous limiter. Davantage de précisions sont indiquées dans la partie 4, en correspondance directe à chaque item concerné.

Les questionnaires ont été fournis sous une forme physique. Cela permet une réelle comparabilité - les enfants ne pouvant décemment réaliser ce questionnaire en ligne - ainsi qu'une plus grande liberté de réponses. En effet, dans la plupart des formulaires d'enquête ou de sondage, nous remarquons des questions, notamment à choix multiples, qui ne donnent pas la possibilité d'une réponse autre. Nous avons tenu à fournir cette liberté non seulement au niveau du fond, mais aussi de la forme, en encourageant même de sortir des sentiers battus. C'est ainsi que chez les adultes, la consigne générale incitait à user de formes graphiques diverses<sup>137</sup>, cette consigne ayant été donnée par oral chez les adolescents.

---

<sup>136</sup> Comme le rapport de recherche du CNRS, *Les jardins d'enfant de la ville de Paris*, Partie 1; enquête qualitative, coordonné par Marco Oberti et Carlo Barone (2019).

<sup>137</sup> Extrait de la consigne aux adultes : «**Auf Deutsch, en français, en couleurs ?** Bien que les résultats de cette enquête seront rendus en français, les participant-e-s à ce questionnaire peuvent choisir la langue qui traduit le mieux leur pensée (soit l'allemand, soit le français, soit les deux). De la même manière, **crayons de couleur, schémas et autres illustrations sont les bienvenus.**»

De plus, cette manière de faire a été privilégiée chez certains adultes et a sans doute permis un investissement plus conséquent, sans parler des mots personnels d'encouragement, émettant notamment le souhait d'un soutien plus intense en faveur du plurilinguisme ainsi que la poursuite des Clabis.

Afin d'obtenir les résultats analytiques les plus parlants, nous avons, à chaque item, privilégié l'une ou l'autre méthode de calculs statistiques, soit en considérant l'entier des réponses obtenues (en incluant également la part des non-réponses comme un facteur essentiel au résultat, comme en 4.2.1.1) ou au contraire en ne prenant en considération que les réponses pertinentes (celles-ci représentant donc le 100% de résultats excluant le taux d'abstention, comme en 4.1.4.1). Dans tous les cas de figure, et afin de faciliter la lecture, les graphiques présentés indiquent cette spécificité. Encore une fois, notre objectif est de permettre la visualisation de lignes de force devant permettre non pas des statistiques fines, mais bel et bien une orientation vers des solutions d'enseignement concrètes. De ce fait, nous avons généralement arrondi le pourcentage à l'unité<sup>138</sup> tout en optant pour des formes de schémas en adéquation avec les items proposés, mais également d'aspects variés afin d'éviter une trop grande lassitude chez le lecteur. Pour des raisons évidentes de confidentialité, l'identité des participants n'est pas révélée. Finalement, et pour être tout à fait complète, une interprétation d'une métaphore surréaliste concernant uniquement les adultes n'a pas été traitée. En effet, celle-ci ne pouvait être mise en corrélation avec les deux autres panels et n'apportait rien de véritablement neuf ou spectaculaire, si ce n'est peut-être un certain sens de l'humour<sup>139</sup>.

### 2.3.4 Considérations typographiques et orthographiques

Notre souci principal au niveau de la mise en page est la clarté, la simplicité et la cohérence. Pour ce faire, et hormis les codes typographiques traditionnels, nous avons privilégié ces conventions d'écriture :

#### *Signalisation des métaphores et des images figuratives*

- Les phores concernant les différentes métaphores sont indiqués en italique tout comme les déterminants (articles et adjectifs) s'y rapportant.
- Les métaphores synthétisées par nos soins apparaissent comme des mots composés où le premier terme correspond au thème et le second au phore. Ces images-pivots, ainsi décontextualisées, sont signalées dans le texte par l'usage de petites majuscules.

---

<sup>138</sup> Rarement à la demi-unité, lorsque le résultat se situait parfaitement dans ce chiffre médian.

<sup>139</sup> Soit la proposition : «Dans le salon ovale du couple Trump, la cheminée pleure des larmes orange sur le sol en bois»; 50 % des adultes ont choisi l'interprétation «Le gouvernement américain est sur le point de s'embraser», 15 % «La cheminée perd des étincelles sur le sol», 20 % «Je ne sais pas», et parmi les 15 % restant, nous pouvons citer ces réponses : «Il faudrait voir pour appeler le ramoneur et nettoyer la cheminée»; «La lumière de la cheminée représente l'Humanité qui est triste»; «Cela est révélateur du mauvais goût de Trump».

## Exemples :

*Les différents rouages de la machine cérébrale* sont analysés ~ Le CERVEAU-MACHINE  
Le BILINGUISME-SCHIZOPHRÈNE, les ENFANTS-OISILLONS.

### *Signalisation des mots d'origine étrangère*

De manière conventionnelle, les termes provenant de langues autres que le français apparaissent en italique. Notons également que les réponses en langue allemande (surtout celles des adolescents germanophones) ont été traduites, tandis que d'éventuelles nuances sémantiques sont signalées soit dans le corpus, soit sous forme de notes. A de rares occasions (4.2.4.2.3), et privilégiant toujours l'angle sémantique, nous avons reproduit les résultats tels quels.

### *Un genre universel plutôt qu'une écriture inclusive*

Après de nombreux débats et interrogations concernant la nécessité et/ou la pertinence d'un langage inclusif dans un écrit de ce «genre», nous avons comme à notre habitude privilégié la voie de la simplicité. De ce fait, nous utilisons un masculin générique désignant aussi bien les femmes que les hommes (*Mensch*) dans une Humanité qui doit certes respecter l'égalité entre les femmes et les hommes, mais qui doit surtout tenter de s'élever au-dessus de ces disputes sexistes.

### *Des couleurs et encore d'autres couleurs*

Opter pour des couleurs vives, voire flashy, dans des compositions graphiques et de plus changer les couleurs relatives à un même panel ou objet d'analyse, cela ne se fait pas d'ordinaire. La sobriété et la cohésion doivent primer sur l'ensemble du manuscrit dans une réserve universitaire synonyme de sérieux et de rigueur scientifiques. Oui... mais non ! Trois raisons nous ont poussée à modifier cette convention et à bousculer les habitudes, à savoir :

1. Nous étant spécialisée dans la vulgarisation, nous gardons à l'esprit, même dans un écrit scientifique, ce souci constant de fournir des synthèses claires et d'aspect sympathique, apportant à l'œil des stimuli autres que des nuances de gris.
2. Sous une apparence futile, nous touchons ici à un problème épistémologique majeur, celui des choix de couleurs dans le traitement des données. En astrophysique et en médecine tout particulièrement, la visualisation des données chiffrées est une étape primordiale dans la compréhension des résultats obtenus, tandis qu'un choix de couleur malheureux peut orienter inconsciemment le jugement, la courbe prévisionnelle couleur caca d'oie étant par exemple considérée moins attractive que la bleu océan.
3. Ainsi, les schémas et autres graphiques sont reproduits sous des apparences variées, suivant toujours la nécessaire démultiplication des points de vue. C'est ce que nous avons voulu réaliser ici en n'enfermant aucun groupe dans une couleur donnée. La question est de savoir par exemple quelle couleur correspond aux Suisses allemands, quelle tonalité pour les Suisses romands,

*etc.* ? Nous ne nous sentions effectivement pas habilitée à cantonner les francophones, les germanophones ou les bilingues dans un vert tendre, un rose fuchsia ou un jaune pissenlit, raison pour laquelle chaque panel peut se parer de relatives irisations.

#### *Autres conventions typographiques et spécificités rédactionnelles*

D'autres choix concernant la mise en page ont été réalisés, à savoir :

- Les concepts - en tant qu'entités globales sémantiques - sont signalés par des guillemets.
- Dans le cours du texte, les réponses issues des questionnaires - et/ou d'autres sources - sont considérées comme des citations et donc mises entre guillemets. Afin d'éviter des surcharges typographiques, ces guillemets ont été omis dans les différents tableaux récapitulatifs. Il faut néanmoins garder à l'esprit que toutes les informations s'y trouvant proviennent de ces questionnaires.
- Afin de permettre une lecture facilitée et/ou accélérée (uniquement d'un chapitre en particulier ou de la synthèse, 5), certaines répétitions sont inévitables.
- Concernant les références bibliographiques, nous indiquons en petites majuscules les noms des auteurs. En effet, et suite à plusieurs collaborations avec des pays asiatiques (notamment l'ambassade de Chine à Berne), nous apprécions cette manière de faire qui permet d'identifier sans équivoque le patronyme du prénom.
- Afin d'éviter de trop nombreuses répétitions, nous utilisons parfois dans cet ouvrage les termes de «bilinguisme», de «plurilinguisme» et de «multilinguisme» comme des synonymes.
- Les notes de bas de page, relativement fournies, visent trois objectifs principaux : fournir une précision supplémentaire, citer des références utiles et indiquer des développements sur le sujet. Cette glose doit également être comprise comme un regard décalé porté au sujet, un autre point de vue.



# PARTIE 3

## L'IMAGERIE TIRÉE DU CORPUS MÉDIATIQUE

## 3.1 Dessine-moi le bilinguisme

Nous proposons ici un aperçu représentatif des multiples productions iconiques permettant de concrétiser le concept général de «bilinguisme» - et/ou de «Zweisprachigkeit» - par le prisme de différents médias : des livres consacrés à ce sujet<sup>140</sup>, mais également des affiches, des compositions iconiques pour sites internet ou blogs, des journaux, des *flyers* informatifs, etc. Cette première répartition sommaire - non exhaustive et ne présentant que les figurations les plus largement utilisées (3.1.1 et 3.1.2) - est reprise et approfondie en 3.2<sup>141</sup>. Une première différence entre les cultures francophone et germanophone apparaît en 3.1.3.

### 3.1.1 La réserve scientifique

Les couvertures des livres consacrés au bilinguisme tout particulièrement, se devant à la fois de synthétiser le contenu de l'ouvrage et de refléter la vision générale de(s) l'auteur(s), constituent d'excellents révélateurs des différentes représentations liées à cette thématique.

Nous trouvons tout d'abord une large palette de livres dont la couverture se veut aussi neutre et épurée que possible, affichant uniquement les informations d'usage ainsi qu'une couleur et/ou une texture particulières de l'arrière-plan. Il s'agit principalement d'ouvrages à visée scientifique, évitant soigneusement toute métaphore iconique pouvant influencer le jugement ou fixer un point de vue, ou d'ouvrages classés dans une collection particulière et se devant de respecter les normes typographiques liées à cette subdivision éditoriale (comme la collection «Transversales» de Peter Lang où l'image d'*un pont* a été choisie).



#### Exemples de gauche à droite :

CATHOMAS (2005)

VEILLETTE (2015)

SCHNEIDER (2015)

DESHAYS (2003)

KANNWISCHER (2008)

LÜDI et PY (2013).

<sup>140</sup> Nous avons de plus privilégié les ouvrages facilement accessibles sur internet, apparaissant en bonne place sur le moteur de recherches Google.

<sup>141</sup> Afin de rendre cette présentation plus attractive, nous insérons d'autres exemples d'images iconiques en 3.2 venant ainsi compléter cette première vision d'ensemble.

### 3.1.2 L'imagination au service du grand public

Parallèlement à cette modération illustrative, reprenant les codes de la rigueur académique, les documents visant un public plus large (produits de vulgarisation à degrés divers, s'adressant aux étudiants jusqu'au grand public) font preuve d'une certaine créativité. Il s'agit de mettre à la portée de tous un sujet pouvant paraître savant, de fournir une métaphore iconique accessible, familière et attrayante<sup>142</sup>. Quatre catégories principales peuvent se dégager de cette apparente diversité, à savoir :

#### 3.1.2.1 Montrons la langue

Le bilinguisme est ici compris dans son sens étymologique premier (*bi-linguis*, qui parle - a<sup>143</sup> - deux langues), tandis que l'image illustrant *cette langue double* (soit divisée en deux, soit dédoublée et comprise en tant qu'organe du corps humain) reflète ce sens propre.



**Affichette du forum du bilinguisme für die Zweisprachigkeit** fêtant ses 20 ans en 2016 et montrant une langue double, mi-française, mi-allemande (concernant sa couleur, cf. *infra*).

**Illustration prisee**, reproduite sur maints sites visant la promotion du bilinguisme (sites aussi bien français qu'allemands) de manière appétissante : image tirée de <https://www.abcmzwei.eu/abcm-zweisprachigkeit/>.



Il s'agit ici de mettre en avant la production linguistique (phonétique), la diversité des mots et des sons issus de langues multiples. *L'Enfant aux deux langues* (HAGÈGE, 2005), *Les Enfants à deux voix* (PERREGAUX, 1994) ainsi que les différentes juxtapositions de termes traduits dans plusieurs idiomes peuvent ainsi se classer dans cette première catégorie.

<sup>142</sup> N'oublions pas que le but premier d'un éditeur est de vendre ses livres (électroniques ou physiques), et qu'il faut donc permettre à «son» ouvrage de sortir rapidement du lot.

<sup>143</sup> Ce caractère fourbe d'une langue bifide se retrouve par exemple dans le dictionnaire Gaffiot : «Bilinguis» : *bis, lingua*, (propre) qui a deux langues / 1260 (figuré) qui parle deux langues / Qui a deux paroles, de mauvaise foi, perfide, hypocrite» (cf. 3.2.2.3.1).

L'un des moyens-phares afin de mettre en exergue la maîtrise de plusieurs termes dans une pluralité de langues est l'insertion de *bulles de bandes dessinées*, de *ballons qui généralement permettent de s'envoler* (TUPULA KABOLA, 2017), de *se sentir plus léger ou de prendre de la hauteur sur notre monde*.

**Exemples de différents modèles de phylactères** (incluant un - ou plusieurs - terme-s traduit-s dans une ou plusieurs langues) ou d'images (reflétant principalement *les drapeaux nationaux* des idiomes concernés), clairement délimitées ou simplement suggérées, se déclinant en *ballons ou en bulles de savon* :



Image tirée de : <https://schmusebacke.de/angebot/zweisprachige-erziehung.html>.

BIJELJAC-BABIC (2017)

PÉRIO (2011)

Affichette annonçant l'ouverture des Clabis, Berne, 2019.

HOLUB (2014)

### 3.1.2.2 Un monde d'échanges

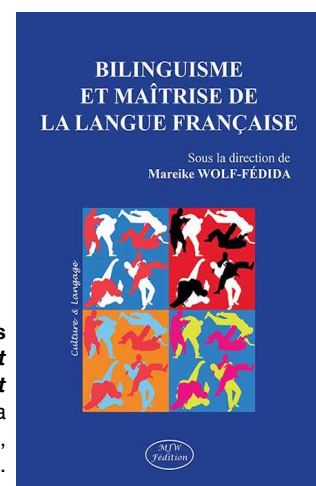
La manière sans doute la plus naturelle pour «traduire» cette capacité à s'exprimer en plusieurs langues est de montrer ces échanges, ces interactions désormais possibles avec des personnes appartenant à un autre groupe linguistique. Le partage et le vivre ensemble sont ainsi déclinés sous la forme de *rencontres*, de *dialogues*, de *jeux ou d'activités sportives*. De nombreux moyens<sup>144</sup> de locomotions (comme le bateau ou le train) permettent également d'exprimer l'un des grands avantages du plurilinguisme, celui de pouvoir *avancer ensemble dans une même direction*. Notons encore que cette manière de faire, très largement répandue et comprise de tous, s'assure de l'adhésion du public visé par sa grande consensualité, au détriment d'une originalité phatique ou pathémique.

<sup>144</sup> Le terme polysémique «moyen» sert ici de passerelle entre les moyens didactiques et les moyens de locomotions. Nous rappelons ici l'importance de ces termes pivots (comme «cours», «art» ou «tandem», cf. *infra*) dans le processus métaphorique.



SCHARFF RETHFELDT (2013) :  
**le plurilinguisme, prenant la forme  
d'un BALLON-TERRE, est partagé par  
tous les enfants du monde.**

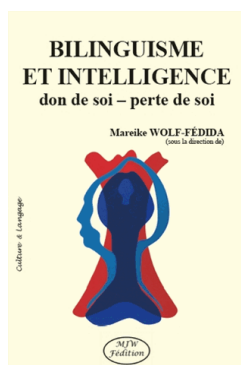
COLLECTIF (2016 / 3) : **les échanges linguistiques  
sont comparés à des corps-à-corps devant  
permettre de parvenir à la maîtrise de cet art**  
(martial et rhétorique). Nous retrouvons ici la  
thématique de «la discussion, c'est la guerre»,  
chère à Georges Lakoff (1985 et 3.2.2.1.2).



Sur cette affichette annonçant une conférence de l'Alliance Française de Berne, **les tandems linguistiques**, proposés notamment par le Forum du bilinguisme de Bienne, ont nourri l'imagination jusqu'à cette *bicyclette tandem pouvant embarquer deux personnes, même très différentes, vers un même horizon.*

### 3.1.2.3 Les couleurs du bilinguisme

Quelque peu moins fréquente, mais plus ostentatoire, est la pratique qui consiste à appliquer à chaque langue *une couleur spécifique*, le multilinguisme pouvant dès lors être considéré comme *une mosaïque colorée, un puzzle, un tissu composé d'une pluralité de lainages de différentes couleurs*<sup>145</sup>.



WOLF-FÉDIDA (2017)



GROSJEAN (2015)



**Journée du multilinguisme**  
organisée par le  
parlement européen,  
Bruxelles, 2017 : image  
tirée de [https://  
www.europarl.europa.e  
u/belgium/fr/journée-  
du-multilinguisme-au-  
parlement-européen](https://www.europarl.europa.eu/belgium/fr/journée-du-multilinguisme-au-parlement-européen).

<sup>145</sup> De manière générale, nous retrouvons ces spécificités pour d'autres bilinguismes, comme dans ce livre anglais d'Albert COSTA (2020 / 2018) «*enrubanné*» par deux ficelles (l'une bleue, l'autre rouge) qui s'unissent dans un nœud bicolore.







Il va de soi que les différentes catégories ici mentionnées à une fin classificatoire peuvent se cumuler dans des proportions diverses. Par exemple, la richesse des activités permises par le bilinguisme (*supra*) peut être complétée par cette touche de couleurs, comme sur cette image<sup>146</sup> présentant une enfant tenant en ses mains pleines de peinture (*la droite aux couleurs de la langue allemande, la gauche à celles de la langue française*) la capacité de dessiner un avenir pluriel et radieux.



Et ce qui fonctionne pour les mains, est aussi valable pour les pieds, comme dans cette affiche de campagne de sensibilisation pour le bilinguisme (Bienne, 2012) présentant deux «chaussures<sup>147</sup>» de couleurs différentes mais appartenant en toute vraisemblance à un même individu. Nous constatons, encore une fois, l'inventivité du Forum du bilinguisme parvenant, avec classe et clarté, à concrétiser l'idée d'un bilinguisme réussi (*dansant avec les mots comme on danse avec des chaussons, les deux ballerines - comme l'allemand et le français - faisant la paire*) tout en suggérant qu'une culture vivante ne peut s'épanouir qu'en s'appuyant sur une assise solide (*sur ses deux pieds, sur ses deux langues*).

Cette technique offre de plus de nombreux avantages : les codes-couleurs, instantanément repérables, même par les plus petits, sont ainsi utilisés dès les écoles enfantines (notamment aux Clabis) afin de permettre la distinction entre le français (en bleu) et l'allemand (en rouge). Nous avons nous-même pu vérifier l'efficacité de ce moyen lors d'une réalisation typographique concernant une brochure de programme politique onusien<sup>148</sup>.

<sup>146</sup> Image illustrative du site de vulgarisation scientifique de l'Université de Liège traitant du bilinguisme : [http://www.reflexions.uliege.be/cms/c\\_355125/fr/faut-il-avoir-peur-de-l-immersion-bilingue-precocce](http://www.reflexions.uliege.be/cms/c_355125/fr/faut-il-avoir-peur-de-l-immersion-bilingue-precocce).

<sup>147</sup> Cette campagne intitulée «Les deux font la paire / Leben Sie die Zweisprachigkeit» propose en effet d'autres affiches et d'autres styles de chaussures. Image tirée de : <https://www.lematin.ch/story/les-chaussures-font-la-paire-368919949064>.

<sup>148</sup> Le bleu, représentant dans ce cas précis le français, et le vert, l'anglais. En outre, le choix des couleurs permet d'orienter le lecteur sur les choix politiques (bleu étant la couleur de l'ONU et de la paix, vert celle de l'écologie et du développement durable) tout en prônant un système d'inclusion et de multiculturalisme et en apportant une touche de vie et de clarté dans un document officiel.

### 3.1.2.4 Le cerveau bilingue

Si la reproduction de deux membres du corps humains (mains, jambes, pieds, yeux, etc.) sous-tend d'ores et déjà la coordination de capacités différenciées par un même esprit, la mise en avant du cerveau bilingue constitue cette dernière classe représentative concernant les métaphores iconiques. Dans ce cas, soit le cerveau est présenté de manière unifiée (un seul cerveau produisant deux langues, KAIL 2016), soit de manière divisée<sup>149</sup> (chaque partie cérébrale produisant une langue particulière, HERNANDEZ, 2013). La double vision du monde ainsi créée par le biais de cette double perspective linguistique est fréquemment figurée, *soit sous la forme d'«objets» - comme des lunettes à double filtre ou des sucettes de couleurs diverses (infra) - permettant d'obtenir une vision (un goût) plurielle et démultipliée de notre environnement extérieur, soit sous la forme d'un Janus* (ESTEBAN, 1990) *capable de voir plusieurs panoramas simultanément*. Dans un cas, comme dans l'autre, il s'agit toujours d'exprimer l'élargissement du spectre visible, l'accroissement de son univers cognitif par le biais de ces connaissances spécifiques.



Image tirée de : <https://tresoreducatif.com/etre-bilingue-des-le-plus-jeune-age-vraiment-un-avantage/>.

ABDELILAH-BAUER  
(2015, 3<sup>e</sup> édition)



Parallèlement à ce «voir autrement», le voyage se poursuit jusqu'au centre du cerveau où naît le processus bilingue. Les différentes lettres de l'alphabet - communes aux deux langues - *souvent illustrées sous la forme de cubes, de dés, de cartes ou d'un jeu de legos*<sup>150</sup>, peuvent, une fois assemblées, constituer un mot allemand ou français.

LEIST-VILLIS (2016)



<sup>149</sup> Nous revenons sur cette thématique en 4.1.4.

<sup>150</sup> Ou de Kapla. Parfois, les lettres en vrac sortent directement du cerveau bilingue et construisent un mot dans la langue que le contexte exige (comme chez EISENKOLB, 2015), parfois celles-ci sont gravées sur différentes boules de machines à écrire (comme chez MONTANARI, 2002).

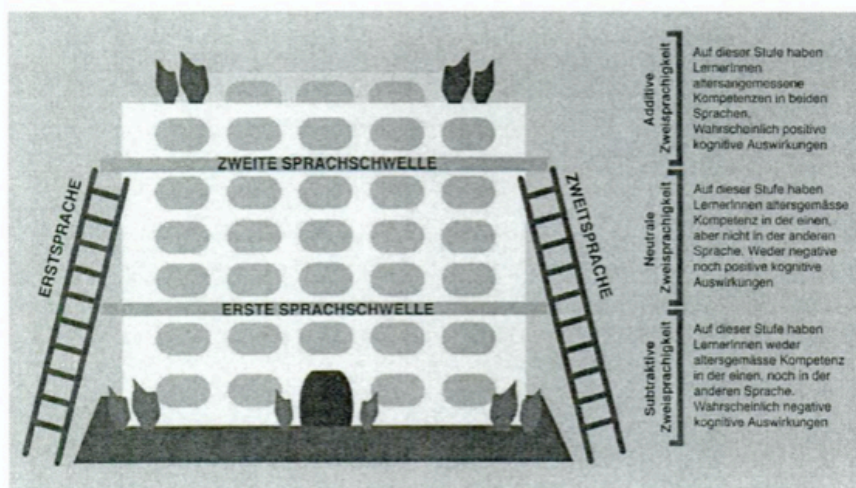
### 3.1.3 Une première différence culturelle

Deux considérations importantes doivent ici être mentionnées. La première est d'insister sur le fait que l'imagerie favorisée est intimement corrélée à l'objectif visé ainsi qu'au contenu informationnel à dispenser; ainsi, un guide concernant le bilinguisme affichera plutôt une illustration représentant *des échanges, des personnes en interaction*, tandis que sa promotion aura tendance à montrer *les couleurs et les beautés irisées de cette pratique*. La seconde est de rappeler, suite au mouvement de mondialisation et à l'essor fulgurant des communications de masse, une certaine uniformisation des figurations<sup>151</sup>. Néanmoins, nous observons **une tendance du côté de la production germanophone privilégiant des métaphores iconiques en lien avec le fonctionnement cognitif**.

Il semble en effet que la mise en avant du cerveau bilingue (3.1.2.4) chez les germanophones, quelque peu moins présente dans la sphère francophone<sup>152</sup>, tend à indiquer une vision particulière s'intéressant tout spécifiquement à *la construction* du savoir linguistique (3.2.2.3.2). Il s'agit de partir *des briques de base* que sont les lettres pour aboutir à *l'édifice langagier*, de comprendre comment l'individu *bâtit*, à partir d'une matière première, des constructions différentes (allemandes ou françaises). Souvent, ce bâtiment s'érige par paliers successifs, le premier étage devant être terminé avant de venir apposer le deuxième, comme dans cette illustration de Rico Cathomas insistant sur l'importance *des seuils (Sprachschwelle)*, *des marches (Stufe)*, *des stades (Piaget)*, i.e. *des niveaux de développement (ou des degrés des échelles)* :

86

#### Kap. 3 Typologie zwei- und zweitsprachigen Unterrichts



CATHOMAS reprenant Jim Cummins (2005 : 86)

Abb. 9: Jim CUMMINS und Tove SKUTNABB-KANGAS „Schwellen-Metapher“ der **Zweitsprachigkeit**

<sup>151</sup> Par exemple, les ouvrages de référence, traduits en plusieurs langues, proposent souvent une seule et unique couverture et ce quels que soient le public et la culture visés. Pour un contre-exemple, cf. *infra*, ABDELILAH-BAUER (2015).

<sup>152</sup> Les contacts humains, ainsi qu'une vision pragmatique, étant majoritaires.



En outre, les différents rouages de la machine cérébrale sont analysés, l'énigme (*Rätsel*) du bilinguisme explorée dans une perspective atomiste, désireuse de creuser la matière, de découvrir l'essence profonde sous la surface, de remonter à la source. Nous pourrions dire, de manière sans doute trop manichéenne, que ce panel germanophone traduit un goût davantage prononcé pour la recherche fondamentale, tandis que celui francophone se dirige plutôt vers une science appliquée.

Il est donc tout à fait logique de constater **une verticalité plus marquée sur la couverture d'ouvrages allemands**, la capacité à parler deux langues devant surtout permettre à l'enfant de *s'élever, de grandir, de croître* (3.2.2.2.1), *d'aller plus haut*<sup>153</sup>, en s'appuyant généralement sur un savoir ancestral (l'enfant étant jugé sur des livres pouvant ici indiquer la nécessité de s'inscrire dans une Histoire, un héritage collectif historique).

ABDELILAH-BAUER  
(2015, version allemande)



Cette vitrine spécifique des représentations du bilinguisme (français-allemand) permet ainsi de dégager une première tendance orientationnelle, plaçant les métaphores iconiques germanophones davantage sur le champ des sciences exactes et celles francophones davantage sur celui des sciences humaines.

<sup>153</sup> Et de préserver toutes ses «chances», ce terme étant absent de la version française (3.1.2.4). A contrario, la charge émotive induite par le visage de l'enfant dans la version française est bannie de celle allemande.

## 3.2 Les représentations collectives du bilinguisme

Cette autre analyse s'intéresse aux différentes métaphores<sup>154</sup> contenues dans neuf livres spécialisés traitant directement de la question du bilinguisme et jouissant d'une certaine renommée. Ce corpus présente de plus l'avantage considérable d'être accessible<sup>155</sup> au grand public et de connaître une large diffusion. Pour des raisons de simplification, nous n'indiquons dans cette partie que les deux premières lettres du nom de l'auteur en renvoyant le lecteur à la méthodologie (2.3.1) pour obtenir les références complètes de ce corpus. D'autres métaphores saillantes, relevées lors de nos recherches, complètent également cette classification devant permettre de mettre à jour les principales représentations figuratives indispensables afin de concrétiser ce concept somme toute assez abstrait qu'est le «bilinguisme».

C'est ainsi que nous retrouvons, tout à fait logiquement, la distinction déjà rencontrée et opérée dans la définition même du bilinguisme entre deux points de vue, l'un collectif, l'autre individuel<sup>156</sup> (1.2.2). Nous partons justement de cette deuxième vision plus pointue (le BILINGUISME-PAROLE, 3.2.1) pour progressivement élargir le spectre (vers le BILINGUISME-LANGUE, 3.2.2) dans une démarche inverse, mais complémentaire, de celle pratiquée en 1.2. Cet entonnoir inversé - du particulier au général - débouche sur une tendance forte visant à unir ces deux perceptions par le biais d'un BILINGUISME-ESPACE (3.2.3) qui laisse entrevoir de nouveaux horizons...

---

<sup>154</sup> Nous rappelons ici notre acception de la métaphore dans son sens large, incluant notamment toutes les figures rhétoriques mettant en présence des termes de domaines notionnels différents (ou allotopies), tels que la métaphore (au sens strict), la comparaison, l'allégorie, le symbole ou l'oxymore.

<sup>155</sup> Soit au niveau de sa difficulté, soit au niveau de sa visibilité, soit au niveau de son coût.

<sup>156</sup> Il va de soi que cette distinction souple est d'ordre classificatoire; elle permet une vision synoptique simplifiée de la masse des figurations en la matière, tandis que de nombreuses métaphores inventoriées sous une catégorie sont susceptibles de se retrouver dans une autre, la délimitation entre le particulier et le collectif (entre la parole du bilingue et le bilinguisme en tant que phénomène de société) étant souvent floue.

## 3.2.1 La parole du bilingue sous toutes ses coutures

Les premières imageries relevées dans ce corpus s'appliquent à transcrire le bilinguisme considéré comme un acte de parole, particulier et individuel. Cette utilisation directe et personnelle de deux langues est ressentie soit comme la mise en pratique de deux éléments séparés (3.2.1.1), soit comme un tout unique et homogène (3.2.1.2). Bien que cette distinction ne soit pas absolument tranchée (3.2.1.1.1-3), celle-ci permet néanmoins de dégager des champs sémantiques spécifiques, d'une extrême régularité, ainsi que quelques paradoxes pour le moins enrichissants.

### 3.2.1.1 La voix-e de l'enfance

Nous explorons ci-dessous les métaphores les plus courues capables d'illustrer l'utilisation intime de deux langues simultanément (et/ou successivement). Ce faisant, nous retraçons les premières années de vie d'un enfant, plaçant au commencement les échanges oraux avant de développer des systèmes de communication plus complexes, notamment sous la forme d'interactions ludiques.

#### 3.2.1.1.1 La mélodie du bilinguisme

Ce premier champ sémantique repéré est sans doute le plus logique car le plus naturel. La parole associée à la voix (humaine) est instinctive, le nourrisson se faisant comprendre, bien avant son premier «mot», par toute une gamme de sonorités que les parents n'ont généralement aucune peine à «lire». Tout à fait simplement, les enfants bilingues sont *des enfants à deux voix*<sup>157</sup> (PE, titre); nous retrouvons ici cette représentation intuitive faisant du bilingue un être possédant deux langues (au sens propre, 3.1.2.1), chacun de ces organes produisant une voix spécifique, une série de tonalités particulières. Ces LANGUES-VOIX ou LANGUES-MUSIQUE sont généralement reprises par tous les auteurs de manière similaire. Par exemple, et comme le montre l'illustration ci-contre, les **ENFANTS-OISILLONS** *apprennent le chant de leur mère, puis celui de leur père, avant de s'égosiller dans une composition mélangeant les deux airs*<sup>158</sup>. L'apprentissage de ces chants pluriels permet d'élargir sa gamme, de développer des mélodies plus riches et nuancées, d'orchestrer ses échanges en modulant les tonalités et/ou les instruments.

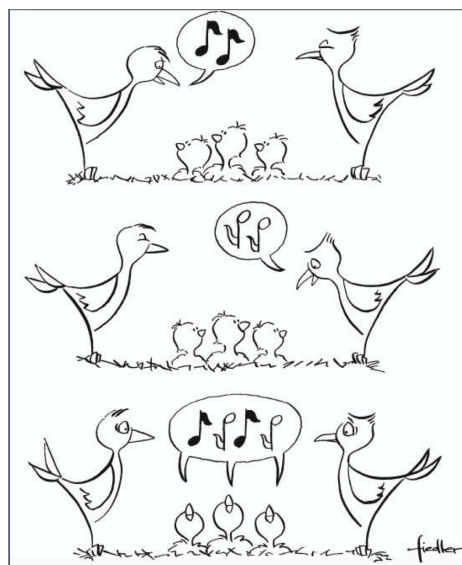


Image tirée de GROSCHOFF (couverture, 2012)

<sup>158</sup> Ces airs restent cependant distincts, la séparation entre les modalités majeure et mineure (L1 et L2) perdurant (3.2.1.1.2).

Ces analogies sont tout spécifiquement utiles dès qu'il s'agit de traiter des aspects phonétiques du bilinguisme (l'accent d'un locuteur pouvant être comparé à *son interprétation personnelle de la partition*), des traits relevant du *code-mixing* - *comme les interférences entre les langues* (mots spécifiques, fautes, KA : 15), *les couacs ou les bémols surgissant de ce mélange de voix* (GA : 65), *les variations de ce passage du mode monolingue au mode bilingue* (GR, 2015 et 2018 / KA : 14) - ou encore *des vibrations sociopolitiques* (GA : 16) dans une perspective davantage ethnologique.

Le succès de la polyphonie linguistique n'est certainement pas étranger à cette métaphore musicale évoquant «l'image d'un ensemble de voix orchestrées dans le langage» (PERRIN, 2004 : 266). A la suite de Bakhtine (1934, 1953) puis de Ducrot<sup>159</sup> (1991), les différentes approches autour de la notion de «polyphonie» considèrent toutes le langage sous l'angle d'un dialogue, d'une pluralité de voix, de «séquence[s] en écho» (Laurent Perrin *in* BRES, HAILLET, MELLET et al., 2005 : 173). Si cette ligne de pensée offre de nombreux avantages - en inscrivant notamment le discours dans plusieurs domaines disciplinaires ou en permettant une prise de conscience quant à la complexité de l'acte langagier - elle considère indubitablement ces *résonances*<sup>160</sup> «comme un assemblage hétérogène d'emprunts» (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 153), cette structure constitutive de tout type d'énoncé sacrifiant dès lors toute homogénéité. Ainsi, cette composition à plusieurs voix, appliquée au phénomène du bilinguisme, implique toujours une dualité intérieure forte :

«[Les bilingues sont] conscients de la présence de ces deux «corps» dans leur tête qui les forcent en permanence à passer d'un système à l'autre, d'un timbre de voix à un autre, d'un accent à un autre.» (BI : 11)

Cette séparation de la pensée induit régulièrement une déviance (AB : 17), un dédoublement de la personnalité - le cerveau conduisant la L1 se comportant différemment de celui dictant ses ordres à la L2 -, dans un scission qui ne peut que rappeler *le Docteur Jekyll et Mr Hyde*. Ce **BILINGUISME-SCHIZOPHRÈNE**, très souvent repris par les journaux et médias grand public, a notamment été étudié par le psycholinguiste François Grosjean :

«Il existe cette idée que le bilingue a *cette double personnalité*; il est, par exemple, direct, agressif, tranchant dans une langue, et réservé, chaleureux, compréhensif dans l'autre.» (GR, 1993 : 8)

«Un individu peut-il tomber dans *la schizophrénie* parce qu'il parle deux langues ?» (LÜ : 58)

<sup>159</sup> «Je pose d'autre part que tout énoncé est polyphonique, c'est-à-dire qu'il donne la parole simultanément à différents énonciateurs disant des choses différentes, même si le locuteur ne s'identifie et si l'allocutaire ne s'intéresse qu'à certaines ou même à un seul d'entre eux (ainsi tous les énoncés de «Ma voiture est en panne» font entendre à la fois des assertions portant sur l'existence de la voiture et sur celle de la panne, même si la plupart du temps, c'est la panne seule qui est prise en compte dans la «valeur immédiate»).» (DUCROT, 2008 : 317)

<sup>160</sup> Aussi bien dans le cas de polyphonies intertextuelles que de polyphonies sémantiques (CAREL, 2011).

«Telle personne dit être timide et hésitante dans une langue, mais extravertie et gaie dans l'autre; telle autre rapporte qu'elle est polie et détendue dans un de ses idiomes, mais anxieuse et abrupte dans l'autre, etc.» (GR : 179)

«La personne «double» ne serait-elle pas en proie à la *schizophrénie*, de devoir ainsi gérer deux manières de dire ? [...] De ce fait, n'est-il pas préférable de protéger l'enfant de ce «mélange» dangereux...» (AB : 17)

Ainsi, cette «thèse de la double personnalité», loin d'être considérée comme anecdotique ou fantaisiste, fait l'objet d'investigations afin de mieux saisir les particularités d'un cerveau bilingue, notamment au niveau de ses fonctions exécutives<sup>161</sup>. S'il paraît abusif d'affirmer que le changement de langue provoque un changement profond de la personnalité, voire de l'identité, il n'en reste pas moins que les représentations d'un *bilingue à deux têtes* (en plus d'avoir deux langues, 3.1.2.1), d'un *monstre hybride*, d'une *hydre*, restent présentes dans l'imaginaire collectif.

**C'est sans doute là un point tout à fait paradoxal.** Car si cette imagerie musicale continue à être «pensée» sous la forme de pluralités, de voix séparées, celle-ci est «ressentie» comme tout à fait unitaire. Sans insister sur l'excellent moyen didactique et mnémotechnique que représente le chant pour apprendre et retenir plusieurs langues, la musique a de tout temps été utilisée pour appréhender l'Infini, pour saisir l'Universel, pour exprimer la Complétude. De *la symphonie des supercordes* (THUAN, 1998 : 306, 307, 399) aux astronomes *écoutant le chant de lumière* en passant par les PULSARS-MÉTRONOMES (LUMINET, 2006 : 627 - 272-276) et le CODE GÉNÉTIQUE-CHEF-D'ORCHESTRE<sup>162</sup>, la recherche de la Nature du monde s'est toujours traduite par le biais de métaphores musicales visant une communion synesthésique avec le Tout originel. N'oublions pas que la musique dans l'Antiquité (classée dans le *quadrivium*) procédait d'un caractère sacré visant à recouvrer l'Unité perdue, l'Harmonie première, à restaurer l'Unisson entre le ciel et la terre.

Pourtant, et hormis quelques analogies isolées allant en ce sens - comme celle de Bernard Rigo affirmant que «la musique ne peut se résumer au solfège et que le français n'est pas qu'une série de règles mais tend vers la poétique» (*in* COLLECTIF, 2008) -, les voix du *bilinguisme* se manifestent très généralement sous le sceau de deux entités distinctes. Les rares métaphores mêlant ces voix pour ne former qu'un *seul flux de paroles mélodiques qui berce l'oreille de l'enfant* (BI : 33) servent à décrire les tous premiers mois du bébé, ainsi qu'un *univers sonore encore indifférencié*<sup>163</sup>.

---

<sup>161</sup> Nous citons par exemple cette expérience visant à savoir «s'il est moral de sacrifier une personne pour en sauver cinq autres» et aboutissant notamment à cette interrogation : «Les résultats montrent que les participants bilingues optaient majoritairement pour un choix utilitariste en L2, à savoir tuer une personne afin d'en sauver cinq autres, quelle que soit la «méthode» du sacrifice. Est-ce à dire que les bilingues présentent des tendances psychopathiques en L2 ?» (DIEGUEZ et HEMMERLE, 2014 : 187)

<sup>162</sup> Ce code à quatre notes (A, T, G, C) implique notamment que les gènes sont pour une cellule *ce que sont les partitions pour un orchestre*. Concernant *cette musique des sphères* (aussi bien de l'infiniment grand que de l'infiniment petit), cf. Clivaz (2014 : 2.3.3.6.1 ou 2015).

<sup>163</sup> Dans une espèce de BABIL-BOUILLIE ressemblant à *la soupe primordiale* telle que décrite par les astrophysiciens et où les éléments - *aliments* - sont encore indistincts.

Ainsi, et concernant cette imagerie musicale, la raison semble l'avoir emporté sur le cœur - *le chœur* -, la pression de la vision polyphonique ayant brisé ce sentiment d'Unité exsudant d'une imagerie collective issue du fond des âges (3.2.2.3).

### 3.2.1.1.2 Puzzle, mosaïque et bric-à-brac

Très logiquement, nous retrouvons en analysant notre corpus les métaphores repérées sur la couverture de nombreux ouvrages (3.1.2), à commencer par celles se rapportant à la LANGUE-JEU (GROSCHOFF, 2012) où l'enfant va *jongler avec les différentes pièces* des diverses langues afin de *les assembler dans des constructions innovantes* :

«On comprend mieux que parler deux langues engage certains processus cérébraux plus précocement que chez les monolingues et les maintient opérationnels plus tardivement. Le cerveau doit, dès la toute petite enfance et tout au long de la vie, *jongler en permanence avec les deux langues*.» (BI : 127)

«Il est bien connu que les enfants monolingues *jouent avec la langue* : ils produisent des rimes, fabriquent des néologismes, créent des phrases anormales... Les enfants bilingues font de même, en profitant de leurs langues pour innover.» (GR : 106)

Les trois jeux les plus remarquables sont ceux de constructions (comme les cubes, les legos ou les blocs magnétiques), les jeux de balles - où il s'agit d'*attraper au vol* les MOTS-BALLONS provenant de LOCUTEURS-JOUEURS divers - ainsi que les jeux d'adresse (dans le style des jeux de pyramide), où l'apprentissage d'un nouveau mot est comparé à *l'empilement d'une nouvelle brique sur une structure en équilibre qui peut à tout moment s'écrouler* ou à *son dépôt sur une balance qui doit rester en équilibre* (cf. l'effet de balancier AB : 72). Les couleurs du bilinguisme sont aussi très largement représentées, les LANGUES-PEINTURES se déclinant majoritairement en *palettes* ou en *éventails* (GA : 27/36).

Ce qui est très intéressant à constater est que *le mélange provenant de ces peintures* (LU : 148) est toujours partiel (jamais complet), *une partie précisément*



BERGÈS-BOUNES et FORGET  
(extrait de la couverture,  
2015 / 2)

*délimitée* de chaque langue *s'enchevêtrant avec l'autre* (GA : 27). **Nous assistons ici à un autre paradoxe.** Si tous les spécialistes s'accordent à dire que «le bilinguisme n'est pas la somme de deux monolinguisms<sup>164</sup>» (GR), les analogies figurant cette vision sont encore excessivement nombreuses; à commencer par les métaphores du BILINGUISME-PUZZLE et/ou du BILINGUISME-MOSAÏQUE<sup>165</sup> qui composent bel et bien *un tout unique et novateur, mais à partir de pièces qui restent profondément séparées et délimitées*. S'il y a bien formation d'un nouveau tout, celui-ci procède à la mise côte à côte d'entités nettement distinctes qui gardent leur «identité» propre.

<sup>164</sup> «Toutefois, comme il [ce répertoire] ne provient pas à proprement parler de l'addition de deux langues mais plutôt de leur combinaison [...]» (LU : 129)

<sup>165</sup> Comme *la mosaïque d'expériences bilingues* (PE).

L'on retrouve ainsi la mise en présence de *deux drapeaux, de deux bulles, de deux sphères isolées qui se rejoignent dans une intersection* répondant à des règles précises :

«A l'arrière-plan de ce continuum, Grosjean soutient l'idée que le système langagier du bilingue est organisé à partir de *deux sous-ensembles*, un pour chaque langage, et que ces sous-ensembles peuvent être activés à des degrés divers ou désactivés, ceci de manière indépendante.» (KA : 13)

Pourtant, *cette combinaison de deux parlers dans la tête d'un individu* (BI : 26) pourrait très bien phagocyter les deux ensembles, comme tendrait à le prouver la surgénéralisation des premiers mots<sup>166</sup>. Tel n'est généralement pas le cas, «la thèse d'une confusion initiale des langues [étant] aujourd'hui réfutée» (AB : 81) par certains auteurs, tandis que la production issue de cette superposition des ensembles est souvent évoquée en termes dépréciatifs : «*charabia*<sup>167</sup>», «*métissage*», «*pidgin*», «*bouillie*», «*bricolage*», «*mix*», «*mixture*», «*petit nègre*» ou «*Mischmasch*» (GR : 142-143; CO : 177; PE : 29; ANSTATT, 2007 : 139). Ce BILINGUISME-BRIC-À-BRAC évoque la juxtaposition d'éléments hétéroclites qui n'ont rien à voir ensemble si ce n'est leur juxtaposition, leur exposition.



Image tirée de OST (extrait de couverture de *Traduire, Défense et illustration du multilinguisme*, 2009)

Cette manière de penser n'est pas sans rappeler la longue tradition des cabinets de curiosités<sup>168</sup>, présentant dans des pièces et/ou armoires très compartimentées des objets tout à fait éclectiques. Pourtant, l'analogie s'arrête ici, dans cet entassement d'éléments issus d'univers cloisonnés; car ces collections de «merveilles» visaient non pas l'enfermement mais bel et bien la découverte du monde, sa mise en scène (fantasmée), une ouverture d'esprit et une réelle volonté de nourrir «une approche plus raisonnée»

(nous dirions «scientifique» aujourd'hui) des raretés et étrangetés de l'Univers. Ce «spectacle dans l'armoire» (PIERRAT, 2011 : 23) fait ainsi l'écho au *Spectacle de la Nature* de l'abbé Pluche (1732-1742) ou au *Magasin pittoresque* (19<sup>e</sup> siècle) dans un mouvement de «curiosité», de soif de connaissances et d'émancipation de la conscience individuelle.

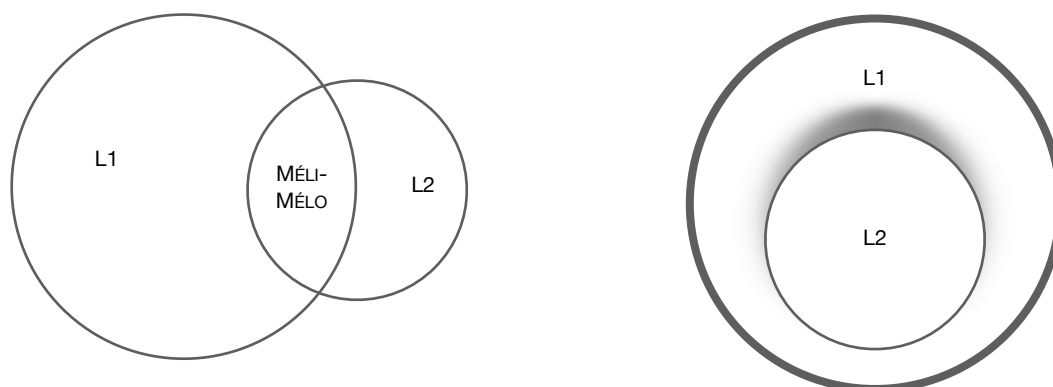
<sup>166</sup> Cf. l'exemple de GR (91) où «un «maou» concerne tous les petits quadrupèdes».

<sup>167</sup> Notons ici que ce terme de «charabia» a été particulièrement prisé par le passé, notamment pour illustrer le français issu des colonisés (HAZOUË et OLABIYI, 1968). A contrario, celui de «méli-mélo», notamment retenu par plusieurs garderies suisses et françaises, est davantage mélioratif.

<sup>168</sup> Cette tradition, développée à partir du 16<sup>e</sup> siècle, aboutit notamment au développement des encyclopédies, à l'essor de la vulgarisation scientifique ou encore à l'avènement de l'aventure muséale.

Il est tout à fait regrettable que cet élan soit aujourd'hui représenté sous sa forme cumulative et restrictive, en ayant abandonné toute vision universelle. Cette imagerie se confine ainsi *dans ces cases*, sans que *le cadre* ne soit pris en compte. L'individu plurilingue qui imagine un concept *collectionne* de la sorte *les formes* que peut prendre ce dernier, chaque mot (*bien rangé dans sa boîte*) s'additionnant à un autre mot (*classé dans une autre boîte*) pour constituer au final *une somme* de connaissances linguistiques et culturelles (*comme dans une bibliothèque où les livres se juxtaposent mais ne fusionnent point*). Dans cette perspective, il est tout à fait normal de considérer que *le mélange de deux cases* (de deux productions issues de deux langues différentes) *ne peut mener qu'au désordre, au cafouillis et à la confusion (au Mischmasch)*.

Cette compartimentation est notamment visible dès qu'il s'agit de signifier le rapport entre les langues apprises, la L1 et la L2 n'étant de même importance que dans un modèle pédagogique rêvé mais certainement irréal<sup>169</sup>. Que la L2 s'appelle langue seconde, langue mineure (BI : 9; AB : 37), langue dominée (KA : 34) ou langue faible (KA : 34), celle-ci est régulièrement illustrée par une sphère de plus petite taille, tandis que la L1<sup>170</sup> constitue une sphère de plus grande envergure.



**L1 vs L2 : deux manières de figurer des rapports différenciés.** L1 et L2 constituent des systèmes clairement séparés qui ne se rencontrent que par une intersection d'importance limitée (schéma bidimensionnel à gauche) ou par la surimpression des deux systèmes (schéma tridimensionnel à droite, cf. 3.2.2.1.2).

Parfois, cette différence d'importance est matérialisée sous la forme *de couches, de strates, d'étages* (3.2.2.3.2), la L1 étant *la langue de base* (LU : 152) et la L2, *celle se superposant sur ce socle* (3.1.3). On parle ainsi *d'empreinte* de la langue maternelle (BI : 38), celle-ci agissant *comme un moule, une matrice* à la L2, ou encore de langue L2 *enchâssée* (GA : 140) dans une L1 servant *de terreau, de matériau de base* (LÜDI, 1995). Hormis le fait que les bilingues représentés par cette vision spécifique soient tous «déséquilibrés<sup>171</sup>», celle-ci conforte en pratique une idéologie monolingviste pourtant largement rejetée en théorie :

<sup>169</sup> «Hormis les bilingues équilibrés qui sont une minorité, les bilingues ont majoritairement une langue dominante.» (KA : 34)

<sup>170</sup> En opposition à la L2, la L1 est langue première, langue majeure (3.2.1.1.1), langue dominante et/ou langue forte.

<sup>171</sup> On retrouve ici cette idée de bilinguisme menant à la confusion des idées et à la folie (3.2.1.1.1).



«On perçoit ici encore les conséquences de l'idéologie monolingue dominante qui donne à voir les langues *comme des systèmes étanches et indépendants les uns des autres.*» (Christine Hélot in CO, 2008 / 2 : 17)

Pourtant, cette conception taxinomique et cumulative (un concept = 1 terme de L1 + 1 terme de L2, *etc.*) est particulièrement judicieuse dès qu'il s'agit de décrire un bilinguisme appliquée à la collectivité<sup>172</sup>. De plus, celle-ci envisage le phénomène du bilinguisme à sa frontière, à sa zone d'attouchement, à son point limite.

*Cette zone de contact, cette intersection entre les sphères langagières (2D), voire cette cloison qui touche aussi bien l'étage du dessus que celui du dessous (3D)*<sup>173</sup> mène effectivement à cette notion de «frontière». Très normalement, le bilinguisme étudié comme une production individuelle reprend l'imagerie de celui collectif où la pratique de plusieurs langues découle notamment de la mise en contact de plusieurs peuples<sup>174</sup>. Même si le champ lexical issu de cette frontière («interface», «bordure», «borne», «barrière», *etc.*) se trouve en bonne place dans «les images littéraires persistantes chez les écrivains bilingues» (CHEYLAN, 2013), une différence majeure s'opère lorsqu'on change de niveau. En effet, et à un niveau macroscopique, le bilinguisme collectif issu de ce spectre est figuré par une imagerie martiale ou spatiale (3.2.3), tandis qu'à un niveau mésoscopique, le bilinguisme individuel préfère des métaphores issues du monde de la couture.

#### 3.2.1.1.3 Patchwork et LANGUE-TISSU

Quoi de plus naturel que de penser la langue *comme un lien entre les hommes, comme un fil nous reliant les uns aux autres* ? Les occurrences sont nombreuses où un texte *est découpé*, une définition *étouffée* (GA : 73 / 69), tandis que les langues *tissent le tissu social* (BI : 19) où *s'entrelacent divers enjeux* (CO : 56). La frontière linguistique *devient confection (voire ravaudage)*, «Fribourg [est] le canton à la *couture des langues*<sup>175</sup>», et les difficultés découlant d'une double appartenance linguistique et culturelle se traduisent en termes de «*déchirement*» (GR : 184), de «*déchirure*» (COLLECTIF, 2007).

Les acceptions du terme «tissu» - tout comme celles de «langue» - parviennent à réunir le domaine biologique à celui du vêtement. **La polysémie issue de ce terme pivot est également à l'origine du passage de l'intériorité du corps à son extériorité**, en assurant un transfert métonymique du *tissu organique composant notre chair au tissu habillant notre nudité* dans un prolongement de soi.

<sup>172</sup> Par exemple, la sphère dominante illustre l'élite et celle dominée illustre les migrants et/ou les individus présentant des difficultés scolaires (PE : 79).

<sup>173</sup> Citons encore cet exemple où les langues en contact sont comparées à *deux feuilles qui se collent* (KA : 13).

<sup>174</sup> Par exemple, les difficultés issues de ces zones de contact font l'objet de MACKEY (1976) ou de LÉGLISE (2018).

<sup>175</sup> Titre du site de l'Etat de Fribourg en rapport avec les institutions et les droits politiques : <https://www.fr.ch/cha/institutions-et-droits-politiques/statistiques/fribourg-le-canton-a-la-couture-des-langues>.

Lors de nos deux derniers cycles de recherche, nous avons déjà mis en évidence cette imagerie particulièrement riche, aussi bien concernant l'astrophysique<sup>176</sup> que la médecine<sup>177</sup>. Dans ces deux disciplines englobantes, il s'agit *d'autopsier les secrets d'un univers charnel, de glisser sous son derme de manière chirurgicale, de disséquer les secrets de notre identité*, mais également de comprendre *les liens qui nous relient, cette filiation entre nous et l'«Autre»*. Comme nous l'avons montré, cette imagerie première, *i.e.* ancestrale et apprise dès l'enfance, nous renvoie à un imaginaire collectif universel particulièrement puissant qui est également très présent dans la vie de tous les jours<sup>178</sup>. Ce MONDE-VÊTEMENT - *qui nous habille et nous recouvre* - est aussi celui qui est directement en contact avec notre peau, raison pour laquelle nous ne cessons de l'alimenter par des analogies d'une grande inventivité. Comme l'a très bien décrit Micaela Rossi, «le langage des tissus est un vocabulaire fortement hétérogène, composite [...]<sup>179</sup> qui partage [...] une tendance à la métaphore catachrétique marquée», empruntant ses innovations analogiques à des domaines aussi variés que la botanique, la zoologie, la nourriture ou des éléments météorologiques (Rossi, 2015 : 83 / 83-92).

Rien d'étonnant dès lors de constater la présence de cette LANGUE-TISSU à l'orée de notre extimité, reliant à la fois notre moi intime à un «en dehors» anxigène ainsi que les commencements de notre humanité à une innovation futuriste. Est-ce par ce que nous avons perdu en chemin *certaines attaches* avec notre environnement que nous devons désormais nous recouvrir d'un masque ?



Quoi qu'il en soit, l'imagerie relative au vêtement, au tissu, permet à la fois une vision atomiste du bilinguisme, par exemple sous la forme d'un *patchwork assemblant des morceaux épars de L1 et de L2 dans un tissu sociétal disparate (laissant apercevoir les multiples fauillages et cicatrices à la jonction de ces pièces éclatées)*, ainsi qu'une vision holistique où *les brins de langues (L1 et L2) s'entortillent pour ne former qu'une seule trame, une toile homogène unique et sans raccord*.

Cette langue ostentatoire, à la fois organe et objet de communication, symbolise l'absolue nécessité pour un être humain d'interagir, de *tisser une relation*.

<sup>176</sup> Sur cet UNIVERS-TAPISSERIE ou sur l'activité d'un astrophysicien et de son *métier à tisser*, cf. CLIVAZ (2014 : 300-320 / 380-382).

<sup>177</sup> Par exemple, le médecin *recoud les tissus à l'aide d'une aiguille*, tandis que l'échancrure d'une robe provient des «*entailles et déchirures provoquées dans la chair (puis le tissu)* par le chancre, ou cancer», cf. CLIVAZ (2019 : 19-21 / 126-128 / 169). Dans un cadre thérapeutique, cette imagerie spécifique est tout particulièrement bénéfique pour les personnes à sensibilité féminine.

<sup>178</sup> Par exemple, des entités comme les Moires - pouvant à tout moment présider de notre destinée *en coupant notre fil de vie* - ou comme la déesse Noût - *enveloppant le monde de son corps arqué et étoilé* - se déclinent dans toutes les cultures sous une appellation ou une autre, tandis que les métaphores issues de cette imagerie, entre *couverture nuageuse* et *toile internet*, sont excessivement courantes au quotidien.

<sup>179</sup> «... où se mêlent des termes éponymes (*gobelin, MacLeod*), toponymes (*gros de Tours, satin de Lyon*), des emprunts (*stretch, sparkling, teddy-bear*), des sigles (*T.U.T., KDK...*), des noms de marque (*teflon, linel, luxex...*), des termes de dérivation savante (*adiatermique, chlorofibre*).» (Rossi, 2015 : 83).

### 3.2.1.2 La dynamique des fluides

Parallèlement à cette vision cumulative se développe une vision englobante du bilinguisme qui n'est plus considéré *comme l'addition de deux langues*, mais bien *comme une combinaison, un suprasystème, un tout original, un ensemble non décomposable* :

«Toutefois, [comme] il [ce répertoire] ne provient pas à proprement parler de l'addition de deux langues mais plutôt de *leur combinaison* [...]» (LÜ : 129)

«L'individu intègre en effet deux réalités sociales *dans un suprasystème cohérent*, qui lui permet de calculer les attentes et les inférences des autres membres de chacun des deux groupes. Il ne s'agit donc pas de deux moitiés séparées d'une personnalité «coupée en deux», mais *d'un tout original*» (LÜ : 145-146)

«Depuis 1985, je défends une vision holistique du bilinguisme qui stipule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé *un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable*. Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière.» (GR : 33 / idée reprise en 48)

Cette optique totalitaire provient souvent, lorsqu'elle est comme dans ces exemples clairement énoncée, d'une réflexion nourrie qui succède à cette première imagerie considérant le bilinguisme comme la juxtaposition de deux systèmes langagiers (3.2.1.1). Par contre, l'imagerie liée à l'eau permettant sa figuration semble tout à fait naturelle (pour ne pas dire qu'elle *coule de source*), et peut se présenter sous deux formes majeures. Nous rappelons encore que cette imagerie aqueuse classée ici sous l'optique d'un bilinguisme particulier appartient également à celui collectif, en assurant un transfert pour le moins *fluide* entre ces visions.

#### 3.2.1.2.1 Le fleuve du bilinguisme

«Und dann fließt es wie ein Fluss ... » (BROHY, 2008 : titre)

«Le bilinguisme met la Bibliothèque *en ébullition comme le bouillonnement de deux fleuves qui se rejoignent*<sup>180</sup>.»

L'idée d'une parole considérée comme *un fluide, un liquide*, est certainement la plus naturelle et la plus spontanée : *flot de paroles* ou *flot discursif* (GA : 92), l'enfant est *emporté* dès avant sa naissance *par un flux de sons* (AB : 20). Dans la longue tradition métaphorique de la VIE-VOYAGE, le bilingue (et de manière plus générale, l'être communiquant) doit apprendre à *mener sa barque, à piloter sur le fleuve du bilinguisme, à naviguer entre les modes langagiers* :

«Le bilingue maîtrise plus habilement *le pilotage de la communication* par un recours aisé à la compétence stratégique.» (GA : 134)

---

<sup>180</sup> Citations de personnes dirigeantes d'entreprises certifiées «Label du bilinguisme» et «Label du plurilinguisme» in *Le Bilinguisme en entreprise / Bonnes pratiques*, 2017 : 24, [https://www.bilinguisme.ch/files/125/BonnesPratiques\\_2017\\_FR.pdf](https://www.bilinguisme.ch/files/125/BonnesPratiques_2017_FR.pdf).

«Nous avons mené la barque linguistique de notre famille en passant par des hauts trilingues et par des bas monolingues. Nous avons dû nous rendre compte que l'éducation des enfants en plusieurs langues n'est pas un long fleuve tranquille.» (AB : 201)

*Du fleuve tranquille monolingue aux crêtes trilingues (supra), ou de sa source (monolingue) à son embouchure (bilingue) (GA : 57 / 111), le bilingue est un voyageur, un découvreur qui évolue au fil de l'eau<sup>181</sup> en augmentant à chaque navette son bagage linguistique (AB : 133). Tous les dérivés de «cours» - «discours», «parcours», etc. - apportent de l'eau à cette imagerie en insistant sur un déversement continu et sans interruption des flux de pensée, tandis que des expressions comme «la fluidité de la langue», «le débit de parole» ou «les courants théoriques» constituent des emplois catachrétiques tout à fait lexicalisés (WEGMANN, 2012 ; NUSSBAUM et UNAMUNO, 2000). Le but d'un bilinguisme réussi semble donc de parvenir à cette fluidité native (KA : 9 / *Flüssigkeit*), à cet écoulement synonyme de facilité et d'aisance.*

Ce processus dynamique est également tout particulièrement sensible avec la métaphore de *la vague* et celle de *la marée* : dans le premier cas, il s'agit de mettre en exergue le phénomène du bilinguisme qui s'amplifie, une tendance sociétale *qui déferle et (r)emporte* l'adhésion (1.1.1); dans le second, les divers mouvements d'échanges engendrés par le bilinguisme sont comparés *au flux et au reflux des langues* (GR : 48). Grosjean (2015) utilise fréquemment cette image afin d'explicitier les multiples changements opérés par le mélange de *ces vases communicants* dans une même compétence *communicative*<sup>182</sup>, changements qui peuvent aussi bien *découler* de faits marquants dans la vie d'une personne<sup>183</sup> que de choix langagiers personnels (entre une langue/ou un terme d'une langue et une autre langue/ou un autre terme de la langue seconde) (GR : 50) ou encore d'emprunts lexicaux, dans un mouvement cyclique de *va-et-vient*<sup>184</sup>. Ces deux figurations très prisées servent autant à illustrer cette dimension horizontale de la langue (le BILINGUISME-FLEUVE), que celle verticale<sup>185</sup> (le BILINGUISME-OCÉAN).

### 3.2.1.2.2 Le BILINGUISME-OCÉAN

Car s'il y a bien un champ lexical qui permet de filer parfaitement la métaphore en matière de bilinguisme, c'est celui de *la mer*, de *l'océan*, comme en témoigne le succès des classes d'immersion où les élèves *baignent dans un cours, pataugent dans un nouveau milieu, plongent dans une culture*. Nous ne donnons ainsi que

<sup>181</sup> Ce *fil de l'eau* est très fréquemment associé au *fil du temps* (par exemple AB : 174), cf. 4.2.4.1.4.

<sup>182</sup> La polysémie du terme «communication» sert aussi bien la communication linguistique que celle physique entre deux fluides reliés entre eux à leur base et soumis à une même pression atmosphérique.

<sup>183</sup> «La configuration linguistique du bilingue évoluera donc suite à des changements importants tels que l'entrée dans la vie active [...], le début de la vie en couple, les déménagements et/ou les migrations, la perte d'un être cher avec qui on parlait une langue, etc.» (GR : 48)

<sup>184</sup> «Aujourd'hui, le français reçoit surtout des mots de l'anglais (*feedback, leader, briefing, deadline, etc.*), mais il a pendant longtemps donné des mots à cette langue (*poet, manor, music, poem, companion, table, dinner, fruit, etc.*). Et tout cela grâce au bilinguisme !» (GR : 75)

<sup>185</sup> Nous empruntons cette vision à Laurent Gajo en la modifiant. Ce dernier distingue en effet une immersion verticale, qui répond à un acte volontaire, à une immersion horizontale plus imprévisible et hétérogène (GAJO, 2001 : 170-171).

quelques exemples de cette *immersion hypéronymique*<sup>186</sup> en insistant sur la haute fréquence de ces figurations :

«Je faisais tout pour que ma fille apprenne ma langue et *baigne dans ma culture* [...]» (BA : 64)

«[...] un migrant, qui en vient à désigner toute personne *plongée dans un milieu géographique, culturel et linguistique nouveau*.» (LÜ : 18)

«Les élèves sont en situation d'*immersion* quand ils sont placés dans un cours entièrement donné dans la L2. / Cette expérience [d'enseignement inter-culturel à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds], qualifiée parfois avec humour de *trempe*, s'est étendue sur trois ans. / L'apprenant prend *un bain de langue*, il *plonge*, avec plus ou moins de volonté, pour se laisser remonter dans la légèreté. Reste à considérer le degré de profondeur de la plongée, descriptible à travers le niveau auquel s'effectue le contact des langues (L2 et L1) dans la situation pédagogique impliquée.» (GA : 31 / 32 / 170)

«Si l'environnement extérieur de l'école procure suffisamment de stimuli pour le maintien de la première langue, *le bain intensif dans une seconde langue scolaire* conduira à un rapide développement bilingue.» (PE : 51-52)

*De la petite trempe à la plongée sous-marine, l'immersion linguistique est synonyme d'une véritable imprégnation ou d'une légère absorption par capillarité* (GA : 69 / 171), et peut même revêtir un caractère sacré comme en témoignent «les enseignants novices ayant reçu *le baptême de l'immersion*» (GA : 29-30).

Les différents dangers de *cette navigation en eaux étrangères* sont surtout ceux de *la noyade, de la submersion*<sup>187</sup>, *du tourbillon* (AB : 125). Pour éviter à l'élève d'être *ballotté* ou de connaître *une détresse lexicale en situation exolingue* (LÜ : 159), plusieurs moyens sont proposés comme *les bouées*<sup>188</sup>, *les balises*<sup>189</sup> ou *un ancrage de qualité* (*ancrage*<sup>190</sup> des qualités linguistiques) dont l'importance est généralement relevée par les auteurs (GR : 88 / GA : 31 / PE : 353 / CO : 88). A la richesse polysémique des mots-pivots s'ajoute donc ici l'homonymie de l'«[ã]cre» qui constitue un pont supplémentaire entre le milieu maritime et celui scolaire<sup>191</sup>.

---

<sup>186</sup> La plupart des auteurs considère effectivement ce terme d'«immersion» comme générique et propose, en suivant les diverses typologies du bilinguisme, différentes sous-catégorisations (immersion précoce ou tardive, partielle ou totale, linguistique ou culturelle, etc.). Concernant «les effets de l'immersion», cf. ABDELILAH-BAUER (2015 : 191 et suiv.).

<sup>187</sup> «Aussi *la submersion* intervient-elle la plupart du temps dans des situations migratoires et met en contact des langues aux statuts fort déséquilibrés en termes de prestige social et/ou de pouvoir économique, si bien qu'on hésite parfois à y parler de bilinguisme.» (GA : 36); ajoutons également le danger «des *barrages successifs* de la sélection scolaire» (LÜ : 22).

<sup>188</sup> En citant Moore (1996) et ses balises transcodiques en situation immersive (LÜ : 159).

<sup>189</sup> «Les balises fonctionnent comme indicateurs d'obstacles lexicaux, permettent l'interprétation, par l'interlocuteur, comme demande d'aide et représentent par conséquent le premier mouvement d'une séquence de travail lexical.» (LÜ : 162)

<sup>190</sup> Sur la parenté des phores de l'*ancrage* et de l'*enracinement*, cf. DEBARBIEUX (2014) et 5.2.2.4.

<sup>191</sup> «L'immersion a fait couler beaucoup d'encre [...]» (GA : 24).

### 3.2.1.2.3 Le BILINGUISME-ICEBERG

Entre la dimension horizontale et bidimensionnelle (de l'amont à l'aval) du bilinguisme envisagé *comme un fleuve*, et celle plutôt verticale et tridimensionnelle (incluant également la profondeur, l'altitude) du BILINGUISME-OCÉAN apparaissent justement certains points d'ancrage; ceux-ci, entre terre et mer, constituent ce que nous pourrions nommer des zones blanches, à l'instar de ces «zones-tampons que sont les cantons bilingues<sup>192</sup>» (ME : 23) ou de ces *îlots alloglottes* (LÜ : 17 / 27) *qui surnagent entre deux mers d'unilinguisme*. Ces sortes d'analogies, bien que beaucoup plus rares que celles en relation avec un apprentissage *par immersion*, sont particulièrement intéressantes car elles désignent une frontière, une limite, une séparation. Encore plus exceptionnelle est l'image d'un bilinguisme *comparé à un iceberg à deux pics*<sup>193</sup> :

«La compétence langagière - comprenant les concepts (comme la possession, l'interrogation, la négation, etc.) et les représentations non verbales (les images) - correspond à la partie immergée de l'iceberg. Les deux pics visibles de celui-ci représentent les systèmes linguistiques distincts (les mots, la grammaire, la phonologie) de la langue A et de la langue B. Indépendamment de la langue utilisée pour parler, lire, écrire ou écouter, les pensées - toute activité non verbale - qui accompagnent cette activité linguistique sont issues d'une base unique constituée par la partie immergée.» (AB : 45)

Si nous n'avons trouvé qu'une occurrence dans notre corpus de ce *bilinguisme-iceberg*, nous avons également constaté la grande diffusion de cette image (surtout iconique) que l'on doit au linguiste canadien Jim Cummins (1979). Sous une forme ou une autre (avec ou sans couleur, texte détaillé ou laconique, etc.), ce schéma semble faire «boule de neige», notamment auprès des didacticiens.

Cette métaphore ne nous est en rien inconnue. En effet, lors de nos précédentes recherches concernant les représentations collectives du cancer - et de manière générale de la maladie - nous avons fréquemment rencontré cette figuration de l'iceberg qui sert, presque systématiquement dans le domaine de la santé, à illustrer l'inconscient (la partie consciente de notre esprit étant figurée *par la pointe de l'iceberg*, tandis que *la partie immergée* - de 90 % à 95 % - correspond à notre fonctionnement intellectuel inconscient, cf. CLIVAZ, 2019 : 147). Le fait d'avoir justement reproduit ce modèle déjà très typé semble conforter l'orientation cognitive en matière de bilinguisme (1.2.3.2), en insistant sur le rôle fondamental du subconscient qui possède ses propres modes de fonctionnement autonomes. Ainsi, l'impact des images mentales (découlant notamment de la saillance figurative issue du langage) tout comme celui des émotions doivent être revus à la hausse, l'immense majorité de nos mécanismes décisionnels s'opérant en deçà de cette ligne de flottaison.

---

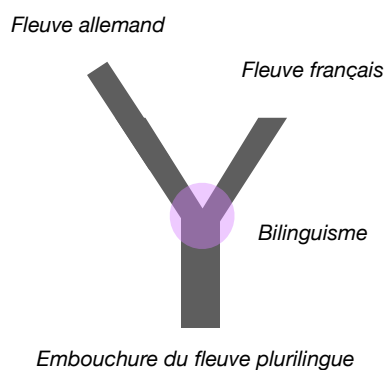
<sup>192</sup> L'un des rôles cruciaux de ces cantons bilingues semble être celui de pouvoir *éponger le trop-plein issu de débordements populaires*.

<sup>193</sup> Souvent nommé «iceberg double» ou «double iceberg».

## Exemples de variations autour de la métaphore du BILINGUISME-EAU :

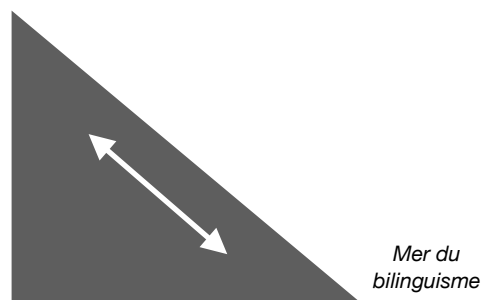
### Axe horizontal

**Variation grand public :** le fleuve de l'allemand rejoint le fleuve du français au point de confluence qu'est le bilinguisme.

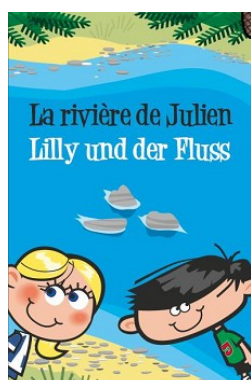


**Variation sur le thème d'un continuum** (surtout GAJO, 2001)

Source du fleuve monolingue



Le bilingue réalise des navettes entre l'amont (la LANGUE-SOURCE) et l'aval (chargé des affluents du fleuve du bilinguisme).

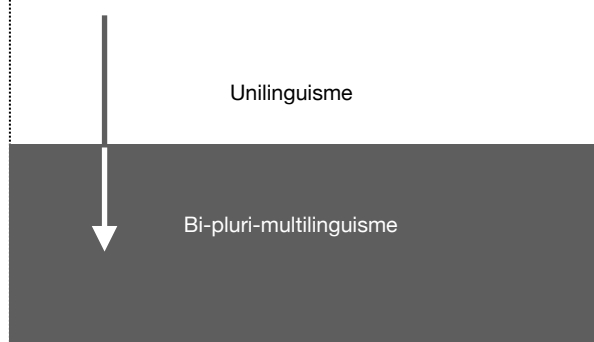


**Variation pédagogique :** un bel exemple de cours de langues : Julien, sur la rive du français, et Lilly, sur la rive de l'allemand, vont parvenir à se rejoindre (sens propre et figuré) en construisant un pont sur le fleuve du bilinguisme.

(HENRIQUEZ et DROZ, 2013)

### Axe vertical

**Variation sur le thème de l'immersion** (analogie très répandue)



Pour être bilingue, il faut accepter de plonger sous la surface, dans l'inconnu.

**Variation sur le thème du BILINGUISME-ICEBERG** (CUMMINS, 1979 / optique cognitive)

Représentation du « double iceberg » de la compétence bilingue, d'après Cummins (1986 : 83)

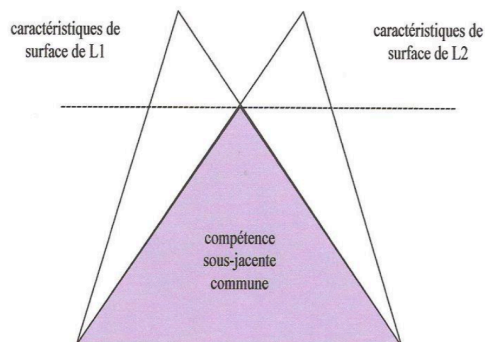


Image tirée de : <https://slideplayer.fr/slide/1138678/>.

#### 3.2.1.2.4 De l'importance des eaux originelles

Cette imagerie aqueuse est tout à fait exceptionnelle, à bien des égards, car elle revêt des caractéristiques remarquables.

**Une imagerie première<sup>194</sup> essentielle** : comme nous l'avons déjà démontré (CLIVAZ, 2016 : 112-113 / 154; 2014 : 322-334), cette imagerie joue un rôle absolument essentiel<sup>195</sup> dans l'histoire de l'humanité comme dans celle de chaque être humain. Celle-ci relie en effet les grandes représentations collectives ancestrales - aussi bien mythologiques que religieuses - aux premières sensations perçues par le nourrisson. Des eaux gènesiaques au liquide amniotique, les origines ne peuvent se penser sans cet Univers liquide qui unit, dans un même océan, un fonds traditionnel millénaire aux souvenirs les plus engloutis de notre enfance. Dès lors, toute figuration en corrélation avec cette source originelle est susceptible de faire sourdre des pensées et images mentales d'une intense émotionnalité.

**Une imagerie immuable** : ce fonds conceptuel collectif fait preuve d'une grande constance (1.3.2.2) et est tout particulièrement stable. Cette solidité représentative concerne notamment la grande épopée des découvreurs (COLLECTIF, 1983) qui ont de tout temps navigué sur les mers du monde, mais également sur les eaux cosmiques et sur celles de l'esprit. Par exemple, les métaphores maritimes abondent dans la quasi majorité des littératures, tandis que tous les capitaines politiques à la barre d'un pays usent (et parfois abusent) de ce réservoir à très forte valeur argumentative<sup>196</sup>. L'inconnu, qu'il soit d'ordre physique - qu'y a-t-il au-delà de l'horizon connu ? - ou psychique - qu'est-ce que la conscience ? - fut toujours associé à cette fluidité originelle; le très grand nombre d'occurrences analogiques appartenant à cette thématique prouve que le bilinguisme, et l'acte communicationnel dans son intégralité, sont non seulement perçus comme étant encore mystérieux, mais surtout naturels, «essentiels» (*supra*).

Concernant cette étude spécifique, il est intéressant de noter la relative pauvreté des métaphores ayant trait au «temps», soit sous sa forme météorologique, soit sous sa forme temporelle propre (4.2.4.1.4).

**Une imagerie polymorphe** : la nature polymorphique de l'eau constitue un autre avantage majeur de ce champ sémantique. Cette *materia prima* se déforme à volonté en incarnant, selon les besoins, les trois états : gazeux (*cf. le cloud infra*), liquide (comme pour l'apprentissage *par immersion*) ou solide (le BILINGUISME-ICEBERG). Limité ou illimité, déterminé ou indéterminé, clair ou flou, continu ou discontinu, simple ou pluriel, ce contenant universel englobe toutes réalités, toutes potentialités dans un creuset unique mouvant et dynamique.

---

<sup>194</sup> Aux origines de l'Univers comme au commencement de notre existence sur cette Terre.

<sup>195</sup> *i.e.* un rôle qui est constitutif à l'Essence même de l'être humain, à sa Nature.

<sup>196</sup> *Cf.* KASHTAN (2000), BROTHER (1994), MUSOLFF (2000) ou LABBÉ (1995) pour un aperçu de l'importance de cette imagerie.



**Une imagerie heuristique :** finalement, un autre atout essentiel de ces analogies aqueuses est qu'elles nourrissent la création et servent l'innovation. Parce qu'il faut d'abord imaginer une idée, une théorie, un produit, avant de la (le) matérialiser, de l'inventer, la grande souplesse figurative de l'eau se prête parfaitement au pétrissage conceptuel. Ainsi, «la métaphore de la liquidité a pris une place prépondérante dans les discours économiques et politiques ces dernières décennies<sup>197</sup>»; ainsi, le monde numérique emprunte très largement à cette méta-métaphore qui relie notre passé au futur technologique, unit la science à la fiction, permet la concrétisation d'une réalité abstraite et lointaine et autorise une grande liberté expressive : *on surfe, on navigue sur internet, les nouveautés débarquent sur un web en haut-débit, on se protège des pirates informatiques et des hameçonnages (phishing) en plaçant nos documents dans des nuages (the clouds), on puise des renseignements dans l'opensource à moins qu'on ne soit noyé sous un déluge de big data, etc*<sup>198</sup>.

Ces eaux originelles, d'une extrême ambivalence et jouissant d'une valeur pathémique exacerbée, comptent parmi les imageries les plus puissantes. La métaphore associant le bilinguisme à *une vague* (1.1) est donc tout à fait pertinente, tandis que ses multiples variations sont à même de nous *influencer* (in-flux-ence / Ein-Fluss) profondément, inconsciemment, fatalement<sup>199</sup>.

### 3.2.2 Le bilinguisme, phénomène social

Suite à cette première vision présentant l'utilisation de deux langues comme un acte de parole (3.2.1), nous proposons une approche mésoscopique où le bilinguisme est davantage considéré comme un phénomène d'ordre social. Les différentes imageries issues de ces référentiels collectifs peuvent se résumer en trois catégories principales, selon la perception ressentie de l'origine de(s) la langue(s) : nous réalisons ainsi un parcours rétrochronologique reliant un bilinguisme pragmatique à visée économique (3.2.2.1) à un bilinguisme naturel et polygénésiacque (3.2.2.2), et enfin à un bilinguisme monogénésiacque faisant intervenir un plan divin supérieur (3.2.2.3).

---

<sup>197</sup> Marc Bernardot in [https://www.ieim.uqam.ca/spip.php?page=activites-cedim&id\\_article=11954](https://www.ieim.uqam.ca/spip.php?page=activites-cedim&id_article=11954). Notons encore que le terme de «liquidité» assure un double transfert, du bilinguisme au monde aquatique et à celui des finances, où celui qui détient le plus de *liquidités* possède le plus de richesses (cf. 3.2.2.1).

<sup>198</sup> Concernant les représentations de la société numérique, nous recommandons ces deux articles riches en exemples concrets : BERNARDOT (2018) et GROS (2016).

<sup>199</sup> Le CNRTL décrit l'étymologie d'«influence» en ces termes : «Emprunt au latin médiéval *influentia*; ca 1240 : sorte d'écoulement, de flux censé provenir des astres et agir sur les Hommes et les choses; 1241 : action attribuée aux astres sur la destinée des Hommes».

### 3.2.2.1 Le bilinguisme est une richesse

«En cette ère néolibérale, les langues sont devenues des habiletés à échanger sur le marché du travail ou à utiliser lors d'échanges culturels [...]. Ceux qui possèdent le «bon» capital linguistique dans un contexte donné pourraient avoir plus de chances d'accéder à des ressources économiques et culturelles, ainsi que mettre en place des règles pour ceux qui n'ont pas ce capital linguistique.» (ROY, 2015 : 126)

Rarement la délimitation entre un sens propre et un sens figuré n'aura été aussi tenue que dans l'affirmation «le bilinguisme est une richesse»; richesse pécuniaire tout d'abord, car le fait de maîtriser plusieurs langues augmente ses qualifications et ouvre incontestablement la porte à davantage de revenus financiers, richesse sociale ensuite, qui accorde au bilingue une revalorisation de son statut au sein de sa collectivité. Cette représentation socio-économique (3.2.2.1.1) - excessivement majoritaire de nos jours - est de plus confortée par des faits historiques ayant profondément modelé l'image des langues dans des rapports de forces politiques (3.2.2.1.2).

#### 3.2.2.1.1 Un bien de consommation précieux

Une formation bilingue est sans aucun doute *un cadeau pour la vie* (AB : 66) que peuvent faire les parents à leurs enfants. Mais hormis ce genre *de dons* (aussi bien financiers que personnels), le bilinguisme est avant tout *un bien de consommation qui s'échange et se monnaie sur un marché linguistique de plus en plus exigeant* :

«C'est la raison pour laquelle il importe d'insister sur le fait que le bilinguisme et le plurilinguisme sont avant tout liés à des phénomènes politiques et économiques : au niveau social, les représentations que les locuteurs ont des langues en contact dans les situations de plurilinguisme sont fortement influencées par la valeur économique des langues sur le marché linguistique. Au niveau individuel, les rapports que chaque individu entretient avec ses langues relèvent d'abord d'une histoire personnelle, qui est aussi marquée par l'histoire des relations entre divers états, l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, les migrations politiques ou économiques, obligées ou choisies, etc.» (CO : 10)

Cette valeur socio-économique dépend de plus de celle des langues en question, ou plus précisément de la représentation que celles-ci occupent dans un imaginaire collectif tributaire d'une histoire propre à chaque pays, la possession d'une langue «noble» valant davantage que celle d'une langue «pauvre», issue notamment de mouvements migratoires<sup>200</sup>. Cette marchandisation linguistique (ou *marketisation*), largement commentée par Duchêne (2011), se traduit donc logiquement par un champ lexical relatif à l'économie très développé et omniprésent : le plurilinguisme est envisagé comme «*[un] ensemble de ressources, d'atouts économiques*» (LÜ : 206 / 173) ou comme «*un poids, une charge de travail*» (LÜ : 97), la langue est au

---

<sup>200</sup> «Une étude menée par Varro (2003) révèle que les représentations des enseignants envers le bilinguisme des élèves nouvellement arrivés en France sont négatives. Par contre, ces mêmes professeurs associent des attributs positifs au bilinguisme d'une population socio-économiquement privilégiée. Dans une autre enquête, Auger (2003) explique que certains élèves bilingues, en particulier les arabophones, ne se perçoivent pas comme bilingues, tandis que d'autres élèves bilingues, anglais/français ou allemand/français par exemple, se considèrent comme tels.» Andrea Young *in* CO (2008 : 186)

centre d'une logique d'achat-vente, i.e. d'acquisition et de production (GA : 26), alors que les pays comme la Suisse quadrilingue «possèdent une bien grande richesse potentielle» à exploiter (LÜ : 174), etc. Suivant tout à fait logiquement l'adoption de l'idéologie politique néolibérale<sup>201</sup>, cette capitalisation linguistique prend différentes formes, aussi bien matérielles qu'immatérielles.

### **Mécanisation du bilinguisme et langues en stock**

Des langues concrètes, palpables, conservables, voici comment est illustré le bilinguisme considéré comme la somme de deux ensembles : les différentes langues sont *des produits qui sont inventoriés, emmagasinés dans un CERVEAU-RÉSERVOIR* (1.1.2.2 / 1.2.3.2), *stockés pour former la réserve linguistique*, propre à chaque individu (KA : 103) :

«Chez les bilingues composés, deux ensembles de codes linguistiques (par ex. : «chien» et «dog») sont stockés dans la même unité de sens [...]» (KA : 10)

«L'instabilité intersubjective des significations emmagasinées en mémoire lexicale [...]» (LÜDI, 1995 : 141) / «Non seulement les significations emmagasinées dans la mémoire lexicale sont foncièrement instables [...]» (LÜ : 147-148)

Il est intéressant de noter que ce lexique économique sert aussi bien à figurer un bilinguisme considéré *comme un capital réel* que synonyme *d'appauvrissement des ressources*, et ce chez un même auteur :

«Au vu d'une société mondiale de plus en plus mobile, le bi-/plurilinguisme est de plus en plus souvent considéré, pour l'individu aussi bien que pour la communauté, *comme un capital symbolique important*.» / «L'hypothèse sous-jacente est celle d'un *appauvrissement général des ressources cognitives, affectives et culturelles* causé par le bilinguisme.» (LÜ : 173 / 54)

Les questions de *taille de vocabulaire* ou *d'accès au lexique* (KA : 83) peuvent être intégrées dans cette perspective de *mécanisation des langues où les places de stockage sont chères et où la concurrence est rude*<sup>202</sup>. Il en est de même pour toutes les métaphores associant les processus linguistiques à *des processus industriels* - comme par exemple *les chaînes d'opérations menant d'une L1 à une L2* (LÜ : 112), *la mécanique de la parole* (AB : 150) ou *les pannes de langage* (GA : 44) -, ainsi que celles issues de la méga-métaphore du cerveau perçu *comme un ordinateur qui se connecte à la L2 (mode on) en se déconnectant de la L1 (mode off)*<sup>203</sup>, etc.

---

<sup>201</sup> i.e. néocapitaliste «dont l'objectif est de rétablir les conditions d'accumulation du capital et de restaurer le pouvoir des élites économiques au détriment du monde du travail» (JACQUOT, 2014 : & 4). Sur ce processus de néocapitalisation, opéré dès les années 1970, cf. HARVEY (2014).

<sup>202</sup> «[...] ces données semblent indiquer qu'une langue peut totalement en remplacer une autre, comme si le meilleur moyen d'acquérir complètement une L2 passait par la suppression (oubli) de la L1.» (KA : 29)

<sup>203</sup> Les approches en matière d'alternance codique (*code-switching*) utilisent souvent cette figuration qui met en avant l'automatisme du processus visant à passer d'une langue à l'autre. Concernant les «équivalences [métaphoriques] entre mécanique et économie politique», cf. RESCHE (2016); concernant les métaphores du CERVEAU-ORDINATEUR et/ou de l'ORDINATEUR-CERVEAU et, d'une manière plus large de l'HOMME-MACHINE, cf. CLIVAZ (2014 : 371-377).

## La LANGUE-NOURRITURE

Si cette LANGUE-MARCHANDISE connaît un vif intérêt suivant en cela l'évolution sociétale, le champ sémantique relatif à la nourriture - certes beaucoup plus discret et ancien - doit être mentionné. Dans la très longue tradition visant à préserver la sagesse antique (notamment par le biais de la célèbre maxime *mens sana in corpore sano* de Juvénal), l'Homme doit *nourrir* aussi bien son corps que son esprit. Les rares analogies rencontrées concernent principalement quelques verbes en rapport avec cette sustentation (il s'agit d'*alimenter l'enfant avec de nouvelles ressources, de le nourrir*, LÜ :128), ainsi que des termes pivots comme «appétence<sup>204</sup>» et «recette<sup>205</sup>». Nous pouvons encore citer «une conception *périmée de la langue*» (LÜ : 57), «un enseignement bilingue qui ne s'apparente pas à *une potion magique*» (CO : 56), «*une langue orgiaque susceptible de dévorer, de happer la personnalité du bilingue*<sup>206</sup>» (AB : 64) et la très innovante métaphore *du mille-feuilles, dressant les différentes couches d'une langue forcément plurielle* :

«Pour illustrer ce phénomène [chacun amène avec lui sa culture, langue d'origine], nous avons proposé la métaphore du *mille-feuilles, une pâtisserie d'origine française faite de plusieurs couches de pâte feuilletée et de crème pâtissière, le dessus étant glacé avec du fondant*. Ce qui saute à l'œil, c'est le *glacage*, à savoir la surface anglaise. Ce n'est qu'un y regardant de plus près qu'on décèle des traces de la construction multilingue du savoir dans le sens de la «description épaisse» de Geertz (2003) [1973].» (LÜ : 215)

Même si ce BILINGUISME-DESSERT est très alléchant, ce qui frappe est la pauvreté de ce référentiel. Ainsi, la denrée de première nécessité qu'est l'eau (3.2.1.2) n'est jamais consommée, aucune analogie en rapport avec un CORPS-USINE<sup>207</sup> ne sert à illustrer une transformation de matières de base en aliments, aucun néonyme, ni même néologisme n'apparaît, **ce qui tendrait à indiquer que le nouveau paradigme en matière de bilinguisme, pourtant clairement édicté (1.1.2.3), n'a pas encore été digéré par les spécialistes.**

En effet, cette imagerie première - à peine moins importante que celle des eaux originelles (3.2.1.2.4) - constitue un très bon indicateur du degré d'inventivité et de dynamisme d'un sujet ou d'une entreprise spécifique. Pour ne prendre que deux exemples récents, les essors fulgurants de la physique (astrophysique et physique quantique) et d'internet au 20<sup>e</sup> siècle ont tous deux coïncidé avec une recrudescence remarquable des métaphores culinaires. La gastronomie cosmique - unissant l'ATOME-PLUM-PUDDING de Thomson à l'ASTRONAUTE-SPAGHETTI et à *la mousse quantique* (CLIVAZ, 2016 : 117-119) - rejoint les innombrables néonymes diffusés sur le net (comme «crudivore», «locavore», «bistronomie», «viandard»,

<sup>204</sup> «Cette *appétence* pour l'acquisition des sons de parole, de langue maternelle ou étrangère, et la rapidité avec laquelle les nourrissons se l'approprient sont observés quelques mois plus tard pour des mots.» (BI : 39)

<sup>205</sup> Pris ici dans son sens gastronomique (et non économique) et se rapportant à l'ENSEIGNANT-CUISINIER qui «ne cherche pas à donner des recettes» (AB : 16).

<sup>206</sup> Cette vision est à mettre en relation avec le BILINGUISME-SCHIZOPHRÈNE (3.2.1.1.1).

<sup>207</sup> ou CORPS-CHAUDRON, dans l'imagerie moyenâgeuse issue de la théorie des humeurs, cf. (CLIVAZ, 2019 : 22-27 / 133-135).

«smurf coffee», «slow food» ou encore «wrap» in GIAUFRET et ROSSI, 2018). Le fait que ce langage «du boire et du manger» n'ait pas intégré pleinement les réflexions en matière de bilinguisme signifie peut-être que ce dernier n'est pas - encore - à notre goût<sup>208</sup>.

## La LANGUE-VALEUR

Parallèlement à l'utilisation de ces phores tangibles et concrets apparaissent ceux liés à une économie boursière, virtuelle et abstraite. *La valeur d'une langue* - tout autant financière que symbolique - donne lieu à *une évaluation*, à *une cotation*, tandis que *les différents acquis linguistiques forment un capital, un fonds de commerce*<sup>209</sup>. L'imbrication entre le monde du travail et les compétences langagières d'un individu (devant *produire, fournir des résultats* dès ses premières années scolaires) explique en partie cette fusion - confusion - analogique. De plus, de nombreux concepts linguistiques *empruntent* à ce domaine : tel est le cas pour le principe *d'économie linguistique*<sup>210</sup> ou pour toutes les questions traitant de *la négociation du sens* (par exemple LÜ : 161; GA : 46; GR : 54).

Il en va de même pour *les échanges linguistiques*, les phénomènes *d'attrition*<sup>211</sup> ou *les processus d'investissement* (BEMPORAD et JEANNERET, 2016) qui s'appuient toujours sur *la valeur* de la langue, sur *la gestion des richesses*<sup>212</sup>, sur un rapport entre le plus et le moins. Le bilinguisme est ainsi généralement analysé en termes *de bénéfices et de déficits, de gains et de pertes, de charges de travail, de croissance, de revalorisation d'une entreprise pédagogique, etc.* La grande diversité des mots pivots, assurant le passage quasi-automatique entre les champs sémantiques linguistique et économique, n'est certainement pas étrangère à ce processus si profondément lexicalisé que nous l'utilisons de manière tout à fait inconsciente.

Finalement, nous citons un dernier lien (et pas des moindres), concernant nos nouveaux modes de communication, qui unit le fait de deviser *aux devises boursières*. Désormais, ce n'est pas tant une langue en particulier qui est *plus ou moins cotée sur le marché linguistique*, mais ses mots, pris individuellement *qui valent de l'or*<sup>213</sup>. Les nombreux algorithmes des moteurs de recherche (comme *Google* ou *Baidu*) permettent désormais de classer les mots-clefs non seulement en

---

<sup>208</sup> «A travers ces discours [gastronomiques], ce sont nos croyances, nos représentations qui se dessinent et qui, plus sûres que le microscope ou l'éprouvette, révèlent le «vrai» goût des choses.» (DUPUY, 2009 : 19)

<sup>209</sup> Considérant le nombre plus qu'important d'occurrences issues de cette imagerie économique chez tous les auteurs étudiés, nous préférons relever ces figurations générales, ainsi que quelques exemples non exhaustifs.

<sup>210</sup> Ce principe d'économie vise un ratio le plus favorable possible entre les besoins communicationnels et les efforts consentis : cette loi du moindre effort explique notamment les très nombreuses apocopes qui économisent des ressources phonétiques importantes (mayo pour mayonnaise, auto pour automobile, télé pour télévision, dico pour dictionnaire, etc.)

<sup>211</sup> En linguistique, l'attrition - perte progressive de mots et d'expressions - peut être considérée comme le contraire de l'acquisition (GR : 55), cf. AHUMADA-EBRATT, KÖPKE et MYTARA (2018) et 3.2.2.2.1.

<sup>212</sup> Pour être tout à fait complet, nous mentionnons quelques métaphores concernant *la circulation* des langues (AB : 167; GA : 111; LÜ : 216), souvent associée à *la libre circulation économique*.

<sup>213</sup> Frédéric Kaplan in <https://www.monde-diplomatique.fr/2011/11/KAPLAN/46925>.

fonction de leur nombre mais également en fonction de leur pertinence. Dans cette *bourse des mots*, chaque terme a une *valeur marchande propre* qui fait l'objet de *jeux d'enchères permanentes, de spéculations linguistiques* :

«Le vrai et le seul modèle commercial qui fait vivre Google est la *spéculation sur les mots*. C'est avant tout un algorithme d'*enchérissement* sur les mots qui a rendu Google *riche*. Nous pouvons sous cette lumière réinterpréter tous les outils de complétion/correction automatique qui petit à petit tendent à accroître leur contrôle sur la langue elle-même. Ces nouvelles prothèses linguistiques ramènent la langue dans le domaine où elle est *le mieux exploitable commercialement*. Bienvenue dans *le régime du capitalisme linguistique*.» (KAPLAN, 2011 / 2)

La monétarisation des langues prend donc un nouveau tournant, tandis que **le bilinguisme** (et de manière générale la richesse linguistique sous toutes ses formes) **servira peut-être de valeur-refuge face au monopole des géants du numérique et à leur stratégie consumériste synonyme de régularisation du langage, d'uniformisation sémantique, d'appauvrissement conceptuel.**

En ce sens, *l'acquisition* de plusieurs langues signifierait bien davantage que l'augmentation d'un *capital linguistique*, la préservation de la diversité de pensée et un acte de résistance face au diktat des GAFAM.

### 3.2.2.1.2 La défense d'un patrimoine

Cette résistance nous mène très logiquement à considérer le plurilinguisme au sein d'une Histoire avec un grand H, ou plus précisément à observer l'évolution des politiques linguistiques européennes. Sans remonter à des temps immémoriaux, nous dirons de manière succincte que la très grande majorité des pays - et/ou des territoires - a toujours privilégié une optique unilingue et ce afin d'unifier, de fédérer un état. Parce que la langue est un marqueur identitaire fort de la nation, les différents gouvernements sont parvenus à légitimer cette unification linguistique, souvent au détriment des multiples dialectes et patois régionaux. Si la France représente un exemple éclatant d'Etat-Nation ayant imposé La Langue des Rois en même temps qu'une idéologie monarchique, *i.e.* monolingue et élitiste<sup>214</sup>, les différents cantons helvétiques ont, de manière moins ostentatoire, suivi le même chemin en adoptant une souveraineté régionale<sup>215</sup>. Il est vrai que l'usage d'une *lingua franca* facilite grandement les échanges et la communication. Mais ne nous leurrions point, la création d'une langue nationale (une nation = une langue) sert avant tout au pouvoir en place, tandis que sa diffusion doit être comprise comme un acte de domination, un moyen d'oppression. Henri Boyer résume cette histoire d'une France qui «préside» à la langue française ainsi :

---

<sup>214</sup> Les différentes évaluations se faisant sur un français académique qui discrimine *de facto* les locuteurs ne respectant pas à la lettre cette grammaticalisation rigide de la langue et avec elle les lois de la République.

<sup>215</sup> À un territoire donné correspond une seule langue officielle, *cf.* 1.1.1.1.

«Cette histoire, c'est l'histoire d'une domination linguistique qui a connu plusieurs phases, depuis un état de plurilinguisme effectif jusqu'à un état contemporain de quasi-monolingue, en passant par divers stades de la diglossie.» (BOYER, 2001 : 384)

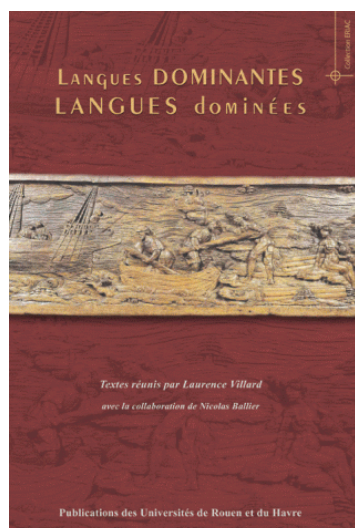
Les multiples «épopées» colonialistes sont à placer sous le joug de cette soumission linguistique ainsi que de nombreux événements historiques dont certains sont repris par les auteurs du corpus, soit à titre mémorial, soit à titre argumentatif :

«Cette découverte de la linguistique moderne n'est pas partagée par tout le monde. Pendant longtemps, les puissants, les colonisateurs, soumettant les populations sous leur tutelle, ont dévalorisé et déprécié systématiquement les langues des soumis.» (BI : 24, 1.2.2.1, citation d'Ofelia Garcia *in* CO : 124)

Les différentes métaphores rencontrées illustrent ces rapports de force dans une double perspective dimensionnelle (verticale et horizontale).

### Le rapport dominant - dominé :

Ce rapport exprime tout à fait cette soumission par le biais d'une sélection linguistique et est visible par l'utilisation de termes spécifiques comme «domination<sup>216</sup>» ou «hiérarchie», utilisation qui s'inscrit toujours dans une réflexion ouverte quant à la nature de ce rapport entre les langues (L1 et L2, mais également langue standardisée et idiome local, langue nationale et langue étrangère, *etc.*). Cette relation est particulièrement sensible dans la sélection d'adjectifs qualifiant les langues dans **une perspective verticale**, la langue dominante étant toujours placée en haut<sup>217</sup> (et en premier), et la langue dominée en bas (citée en second), comme le montrent ces quelques exemples :



Couverture de VILLARD (2008)

<sup>216</sup> «La notion de *dominance* d'une langue» (KA : sous-titre, 34).

<sup>217</sup> La langue haute étant la «bonne» langue, pour reprendre le schéma conceptuel de Lakoff et Johnson (1985) plaçant en haut tout ce qui est positif et en bas ce qui est négatif, cf. 1.2.2.1 et 3.2.2.3. De la même manière, le *Hochdeutsch* est ressenti comme une langue «supérieure» - à un niveau linguistique pur - par les Alémaniques (*i.e.* «débarrassée d'helvétismes et d'erreurs», ME : 33).

Auteurs	<b>+</b> Langue haute	<b>-</b> Langue basse
<b>Lüdi et Py</b>	langue en position <i>high</i> (ou H)	langue en position <i>low</i> (ou L)
	«Employer la position H signifie occuper une position de force; choisir la position L connote un manque de prestige, une position socialement inférieure.» (LÜ : 13)	
<b>Grosjean</b>	langue [la plus] forte (GR : 55)	langue de base (GR : 57)
	langue première (GR : 54)	langue seconde (GR : 54)
<b>Gajo</b> (toujours GA : 38)	option forte ( <i>strong forms</i> )	option faible ( <i>weak forms</i> )
	langue majoritaire	langue minoritaire
	option positive	option négative
<b>Kail</b>	langue forte (KA : 35)	langue faible (KA : 35)
	langue dominante (KA : 34)	langue dominée (sous-entendue)
<b>Collectif</b> (Bernard Rigo)	langue forte (CO : 36)	langue fragile (CO : 36)

Ce qui est important ici n'est certes pas l'originalité du schéma cognitif plaçant la langue dominante en position haute et celle dominée en position basse, mais bien la reproduction de ce schéma appliquée systématiquement au bilinguisme. Si nombreux sont les spécialistes qui insistent sur le fait que les bilingues parfaitement équilibrés constituent une exception - et que le rapport entre L1 et L2 est de ce fait toujours hiérarchique<sup>218</sup>, opposant une langue forte à une langue faible - rares sont ceux qui soulignent le fait que cette représentation mentale est fondée sur un socle historique et une longue tradition d'impérialisme linguistique. Si un rapport comme L1 / L2 - traduisant un ordre chronologique d'apprentissage des langues ou un degré de maîtrise plus ou moins important - est tout à fait naturel, l'utilisation de cette configuration dans le cadre d'écrits ou de réflexions politiques et/ou pédagogiques nous semble beaucoup plus délicate. D'autant plus pernicieuse qu'elle est inconsciente, cette imagerie renforce l'ancrage conceptuel d'une langue haute, noble et prestigieuse, qu'il faut protéger face à une langue basse, médiocre et étrangère devant être combattue car représentant un danger (*infra*).

<sup>218</sup> «Mais le rapport entre les langues doit-il être toujours de nature *hiérarchique* ? Ainsi, la répartition fonctionnelle de l'allemand et du suisse-allemand en Suisse est de nature différente. Les deux «idiomes» sont complémentaires et se choisissent en premier lieu en fonction du canal de communication. L'allemand est la variété écrite, le suisse-allemand la variété orale sans, pour autant, que le statut du dialecte soit ressenti comme inférieur.» (LÜ : 14)



## La Guerre des langues

Le titre de cette note de Clara Daniel (2016) synthétise bien ce passé historique associé au vocabulaire martial que nous conservons, consciemment ou non, dès qu'il s'agit de se représenter cette langue *étrangère*. Par **cette perspective horizontale**, le *centre* est opposé au *lointain* dans un éloignement progressif allant des langues *proches* aux langues *éloignées*, en passant par les langues *voisines* ou les langues *sœurs*<sup>219</sup>. La langue maternelle représente ici le *cœur*, tandis que les langues *étrangères* (*d'autant plus étrangères qu'elles sont excentrées*) sont figurées comme non seulement inconnues, dissemblables, mais également susceptibles *d'envahir le territoire linguistique (1.2.2.1) au point de le détruire*. Dans cette optique - ravivant sans cesse des fragments d'une mémoire collective militaire - le bilinguisme peut-être vécu *comme un pacte avec l'ennemi, une trahison à la nation, tout comme le moyen d'élargir ses frontières, de conquérir de nouveaux horizons. Que l'on soit dans le camp des dominants ou dans celui des dominés, «le cerveau est un champ de bataille des langues»* (GR : 3).

*Dans le camp des forts*<sup>220</sup>, i.e. monolingue, il s'agit de «*maitriser l'impact*» verbal (GA : sous-titre, 195) provenant de *locutions frappantes* (LÜ : 24), de *cibler la langue* différente de la langue maternelle (AB : 185), d'utiliser des stéréotypes *comme des armes*<sup>221</sup>. *Dans le camp des faibles*, i.e. bilingue, on essaie *d'éviter ces terrains minés de stéréotypes* (AB : 154), de *déployer un bouclier*<sup>222</sup> linguistique contre ces *menaces* ou de *faire valoir une certaine immunité* (GA : 196), de *développer des manœuvres, des moyens stratégiques particulièrement performants* dans la résolution de problèmes de communication (GA : 134). Au centre, la métaphore d'un APPRENTISSAGE-COMBAT parvient à réunir tous les belligérants :

«En réalité, l'acceptation du bilinguisme précoce est souvent *un combat*. / Ce livre [faisant la promotion du bilinguisme] est destiné à tous les parents *courageux* [...]» (BI : 69 / 10)

«Dans l'enseignement de masse, tout se passe trop souvent comme si les apprenants devaient se *battre contre l'organisation pratique* pour s'approprier les «*moyens de production des compétences langagières*» (appareils, manuels, documents authentiques, exercices et corrigés, modèles de textes académiques, bonnes copies d'élèves, conseils pratiques d'apprentissage, etc.) et *pour conquérir le droit de les utiliser librement*.» (CO : 226)

«D'une certaine manière, ils [les bilingues] doivent apprendre à *faire feu de tout bois*.» (GA : 134)

---

<sup>219</sup> Concernant cette proximité linguistique des langues maternelles et non-maternelles, cf. ROBERT (2004). Cette partie est à mettre en corrélation avec 3.2.3.

<sup>220</sup> Ce camp pouvant bien évidemment changer en fonction des pôles de pouvoir et/ou de connaissance, l'anglais devant subir, à l'heure actuelle, des contre-offensives multiples, cf. GR (51).

<sup>221</sup> «[...] ces idées *comme une arme - émoussée il est vrai - dans leur lutte pour la sauvegarde* des langues minoritaires.» (LÜ : 55). Le monolinguisme peut également constituer «*un rempart contre les «assauts» de la modernité*» (COLLECTIF, 1992 : 242).

<sup>222</sup> Ce *bouclier*, ou précisément *l'effet bouclier*, est issu d'un contrat didactique défini ainsi : «le contrat didactique constitue justement un des moyens disponibles pour que le locuteur moins compétent puisse gérer *l'impact de son discours* et sa réception sur le discours de l'autre. L'établissement d'un contrat didactique consacre et utilise l'asymétrie des compétences linguistiques des interlocuteurs. Par ce contrat, ceux-ci définissent leurs rôles dans une relation de type expert/apprenant [...] et le rôle d'apprenant, une fois reconnu, permet à l'alloglotte non seulement d'enfreindre certaines règles, mais aussi d'afficher son manque de compétence. Le contrat didactique lui offre en quelque sorte un réservoir de justifications et lui garantit une *espèce d'immunité interactionnelle*. Son effet bouclier peut se manifester de deux façons [...]». (GA : 196)

Si ces exemples ici condensés peuvent donner l'impression d'un affrontement violent, il faut relativiser l'hostilité de ce champ sémantique. Même si nous constatons une offensivité plus forte concernant le vocabulaire utilisé pour la sauvegarde de SA langue et une attitude plus passive chez les défenseurs du bilinguisme, le nombre d'occurrences s'y rapportant (au regard du volume du corpus) est assez faible et fait office de rixe par rapport à l'ampleur et à la diversité de l'imagerie martiale relative à la maladie, où de telles analogies sont *légion*<sup>223</sup>.



(BEN YESHOVA, 2019)

Hormis les discours se rapportant à une réelle opposition politique (ci-contre), il semble davantage que ce référentiel soit un reliquat d'un fonds collectif et qu'il s'agisse plutôt d'*armer son enfant pour la vie* (AB : 48) que de déclarer la guerre, tandis que la tendance multilingue encourage une attitude de trêve, de paix réciproque :

«Il serait préférable d'envisager les deux langues *comme des compagnes plutôt que comme des ennemies*.» (Christine Hélot in CO : 17)

Considérant que le bilinguisme peut-être «un indicateur des formes de hiérarchisation sociales des langues entre elles» (CASANOVA, 2015), **nous ne pouvons que nous réjouir de cette évolution pacifiste - d'un combat forcené à une défense<sup>224</sup>, une résistance, puis à une inclusion où il s'agit davantage de convaincre que de vaincre - et de la relative pauvreté de l'imagerie martiale dans les ouvrages spécialisés étudiés.** Car la vraie question se situe définitivement dans celle de l'«étranger<sup>225</sup>», compris à la fois comme ce qui est extérieur à nous (à notre sphère propre) et comme ce qui nous est inconnu et/ou incompréhensible, *i.e.* étrange. Ainsi, plus une langue sera éloignée (sur les axes verticaux et horizontaux) de «son» centre, plus celle-ci sera ressentie comme étrangère (3.2.3) et plus la tendance de protection de son territoire, *i.e.* de son identité, sera forte. Car ce qui fait peur, ce n'est pas tant une langue différente de la sienne, mais bien la culture que celle-ci représente et le danger de voir son modèle de réalité bouleversé par cette autre manière de voir et de penser :

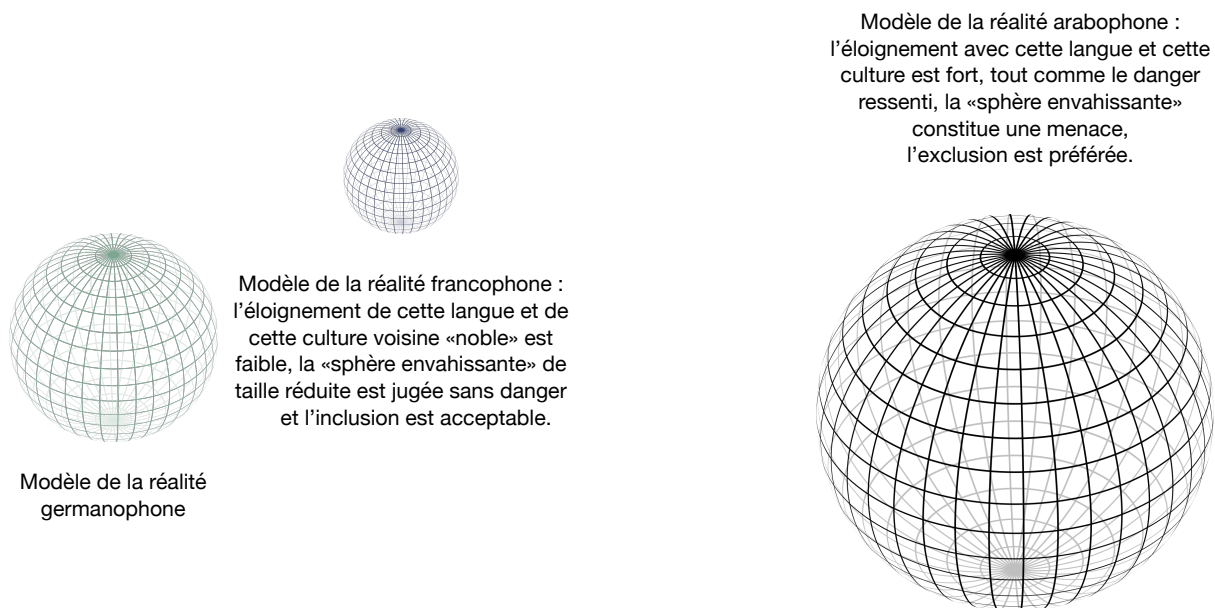
«On comprend maintenant pourquoi nous partons de l'idée que ce n'est pas le bilinguisme comme tel, c'est-à-dire la rencontre de deux langues, qui fait la grande difficulté de la migration; c'est le choc de deux modèles de la réalité liés aux langues d'origine et d'accueil et à des contextes socioculturels différents, ou, si l'on préfère une vision plus dynamique, le choc entre deux manières de construire et d'interpréter la réalité par le langage et la communication.» (LÜ : 62)

<sup>223</sup> Par exemple, la *guerre à la Covid-19 est déclarée*, le *CANCER-SERIAL-KILLER*, les *MÉDICAMENTS-MUNITIONS*, l'*arsenal thérapeutique*, les *BACTÉRIES-RÉSISTANTES* ou l'*armée de notre corps combattant l'ennemi, via les défenses immunitaires*, cf. CLIVAZ (2019 : 67-79).

<sup>224</sup> Comme en témoigne par exemple *La Défense et illustration de la langue française* de Joachim du Bellay (1549), cette attitude de protection n'étant pas nouvelle.

<sup>225</sup> «L'image de l'étranger est bien au cœur de l'éducation bilingue.» (LÜ : 182)

**Exemple représentatif de la proximité linguistique**  
**- pour un locuteur et/ou une collectivité germanophone -**  
**issue de l'étude de l'imagerie martiale**



Ainsi, avant de crier au scandale, à la discrimination linguistique et à la glottophobie, il faut garder en mémoire ce ressenti, souvent inconscient, constitutif d'un fonds de représentations ancestrales. De plus, jamais comme par le passé la notion d'«étranger» n'a subi un tel élargissement; rappelons-nous qu'il y a moins d'un siècle, l'étranger signifiait l'inconnu provenant d'un autre village, la personne issue d'une autre vallée<sup>226</sup>, tandis que la très grande majorité des professeurs de langue étrangère enseignaient (enseignent) une culture à laquelle ils ne sont pas coutumiers. Même si le chemin à parcourir avant d'aboutir à une réelle culture du plurilinguisme est encore long, nous pouvons donc souligner avec optimisme cette tendance à l'ouverture et à la conciliation.

Accepter le bilinguisme (ou le plurilinguisme), c'est réaliser une pesée d'intérêts délicate entre la nécessaire protection de son autonomie (collective et personnelle) et la découverte de nouveaux horizons, entre un réflexe identitaire profond - imposant la préservation d'un patrimoine intime - et l'accueil d'une nécessaire diversité. C'est aussi accepter de sortir de sa zone de confort, admettre une perte de pouvoir, penser comme acceptable de faire confiance à ce double étrange qu'est l'étranger. Comprendre ces mécanismes de résistance est ainsi essentiel afin de préserver une démocratie plurilingue vivante en Suisse, dans le respect d'une liberté responsable et d'un équilibre social pérenne.

<sup>226</sup> «Au 19<sup>e</sup> siècle, quatre Valaisans sur cinq sont bourgeois de leur commune de résidence. Ils y naissent, vivent et meurent et considèrent comme étrangers tous ceux dont les racines ne plongent pas à l'ombre de leur clocher.» (COLLECTIF, 1992 : 13)

### 3.2.2.2 Les langues sont naturelles

«Les études en psycholinguistique du développement sont récentes, mais certaines données se recoupent et consolident l'idée que *le bilinguisme est aussi naturel que le monolinguisme*, et qu'il est nécessaire de le définir, de le décrire, de le comprendre en tant que phénomène universel et spécifique à la fois, sans l'opposer, systématiquement au monolinguisme.» (BI : 16)

A bien y réfléchir, le changement de paradigme en cours (1.1.2.3) - considérant le bi - ou plurilinguisme comme la norme et non comme une exception - remonte à une conception voyant les langues comme un phénomène tout à fait naturel, conception qui fut remise en question par l'essor des civilisations ou par des volontés politiques. Dans le prolongement de l'esprit des Lumières, l'évolutionnisme darwinien donne lieu à un évolutionnisme linguistique où la biologie rejoint l'histoire des langues dans une même perspective. Les linguistes issus de ce que l'on a nommé le «romantisme allemand<sup>227</sup>» ont notamment permis une approche comparative des langues<sup>228</sup> désormais *vivantes* qui, *à l'instar de tout organisme, naissent, se développent et meurent* :

«Les langues sont *des organismes naturels qui naissent, croissent, se développent, vieillissent et meurent*; elles manifestent donc, elles aussi, cette série de phénomènes qu'on comprend habituellement sous le nom de vie. La science du langage est par suite une science naturelle, sa méthode est d'une manière générale la même que celle des autres sciences naturelles.» (August Schleicher *in* HAGÈGE, 2000 : 26)

Si ce courant a permis des avancées remarquables (comme une vision diachronique du langage unissant les langages animaliers à ceux humains, RONDAL, 2000), nous pourrions nous attendre, deux siècles plus tard, à son abandon. En effet, et hormis l'acception d'un *langage naturel* compris en tant que langage humain et s'opposant à celui *artificiel* (comme celui informatique), le langage est bel et bien une construction, une création de l'Homme et en aucun cas un être vivant qui consomme de l'énergie ou peut se reproduire. Pourtant, **les analogies se rapportant à cette biolinguistique (KLIPPI, 2007) sont présentes dans notre corpus**, soit sous la forme d'un organisme vivant à proprement parler (3.2.2.2.1), soit sous celle de phénomènes naturels (3.2.2.2.2).

#### 3.2.2.2.1 Les langues sont des organismes vivants

Nous ne reviendrons pas ici sur l'analogie du *corps social* envisagé comme un *organisme*, très largement développée dans la *République* de Platon ou la *Rhétorique* d'Aristote (cf. *le corps de la cité*, CLIVAZ, 2019 : 72-73 ou SCHLANGER, 1995). Suivant cette longue tradition, la langue (aussi bien organe du corps humain

---

<sup>227</sup> Cette approche pluridisciplinaire, associant les sciences du langage aux sciences naturelles, fut notamment défendue par Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Franz Bopp (1791-1867) ou August Schleicher (1821-1868), cf. SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK (2009 : 26-27), DUCROT et SCHAEFFER (1995 : 17-30) ou TORT (1979).

<sup>228</sup> La linguistique comparée.

que *membre du corps social*, 3.2.1.1.3) est également considérée comme un organisme vivant<sup>229</sup>, prenant dans notre corpus quatre formes principales :

### La langue est un végétal

«Trop de linguistes de leur temps considèrent les *langues vivantes* comme des *langues mortes*.» (CO : 203)

Hormis toutes les métaphores se rapportant à *la naissance*, à *la vie*, à *la croissance* et à *la mort* d'une langue<sup>230</sup>, les analogies filant les métaphores de la LANGUE-PLANTE et/ou de la LANGUE-ARBRE sont surtout présentes dans le phore de *la racine* et de ses dérivés. Il s'agit de «permettre à l'enfant de *s'enraciner* dans une langue, *dans une culture*» (AB : 17), d'introduire la L2 alors que la L1 est *bien enracinée* (GR, 2010), d'éviter tout *déracinement* lors d'un déménagement, d'une migration (AB : 40). Le-a jeune enfant, tout particulièrement, est *comparé-e implicitement à une pousse*, à *une plante*<sup>231</sup> *qui croit dans un sol compact (monolingue) ou davantage fertile et composé (bilingue*<sup>232</sup>*)*, et *qui sécrète, selon son enracinement*, des imageries différenciées (ME : 24). Nous trouvons encore, de ça et là, cette idée de biomimétisme<sup>233</sup>, ainsi que celle de «*bilinguisme sauvage* [des migrants]» (LU : 177) qui s'inscrivent dans une tradition éducative se devant de *tuteurer l'enfant*, de *guider le sauvageon*, de *maîtriser la mauvaise graine* (souvent, à l'aide d'un bâton, cf. BLANCHARD et GARDET, 2017), *dès le jardin d'enfants*. De la même manière, les langues naturelles se développent en fonction de leur environnement :

«La clef du succès de ces programmes [en immersion double] tient au fait que les deux langues se côtoient durant toute la journée scolaire, *se servant de tuteur l'une à l'autre*. L'apprentissage par les pairs stimule *l'acquisition naturelle de la langue* pour les deux groupes d'élèves [...].» (CO : 131)

La LANGUE-ARBRE est quant à elle surtout visible dans les différents diagrammes (en arborescence<sup>234</sup>) à visée récapitulative et/ou classificatoire (GA : 114 / 129), sans qu'aucune métaphore vive n'ait pu être répertoriée. De même, des phores comme *semmer* ou *germer* ne servent pas cette imagerie, et aucun *arbre généalogique*, ni autre *branche* n'ont été recensés. Il appert ainsi que cette discrète imagerie se cantonne à quelques occurrences itératives servant tout spécifiquement à désigner *le sol dans*

<sup>229</sup> Pour d'autres exemples de «langues biologiques» très vivantes, cf. PETITJEAN (2009 : 241-244) ou «mortes», MACKEY (1983).

<sup>230</sup> Nous rappelons que nous classons les exemples les plus pertinents pour davantage de clarté en insistant sur le fait que ces catégories se rejoignent souvent. Par exemple, une langue *vivante* peut aussi bien désigner une langue comparée à *une plante*, *qu'à un animal* ou à *un être humain*. Nous essayons toujours, dans la mesure du possible, de respecter une gradation (ici, du plus général au particulier).

<sup>231</sup> i.e. à une bonne graine, à une enfant *qui pousse et devient une belle plante*, *s'épanouit*, *atteint la fleur de l'âge*, *se fane*, etc.

<sup>232</sup> Dans ce cas, il est impératif de «maintenir *vivaces* les compétences linguistiques» (AB : 35).

<sup>233</sup> «Elle [l'immersion] s'inscrit dans une tradition qui veut *mimer* autant que possible l'apprentissage de *la langue maternelle*.» (GA : 28)

<sup>234</sup> Ces diagrammes sont notamment issus de la *Stammbaumtheorie* (Schleicher) censée représenter *l'arbre des langues* dans une perspective évolutive, depuis les langues indo-européennes jusqu'aux différentes *variétés* linguistiques contemporaines dans une phylogénèse identique à celle biologique, cf. BEN HAMED (2011).

*lequel croît* le jeune enfant ainsi qu'une dimension temporelle, insistant sur la nécessité d'une durée conséquente afin que *la jeune pousse parvienne à maturité*.

### **La langue est un animal**

De la même manière, les analogies faisant de la langue un animal sont rares. Les deux seules métaphores répertoriées<sup>235</sup> l'ont été chez ABDELILAH-BAUER (2015) et concernent une LANGUE-CAMÉLÉON où «l'enfant bilingue sait se comporter *«comme un Anglais»*, avec des Anglais et *«comme un Allemand»* avec des Allemands» (BA : 62) ainsi qu'un BILINGUE-INSECTE<sup>236</sup> possédant *des antennes* et une hypersensibilité :

«Dans une situation de communication, le bilingue a pour ainsi dire *des «antennes» supplémentaires* qui lui indiquent quelle langue il doit parler avec telle personne et à quel moment il peut changer de langue. Cette sensibilité accrue à la situation d'interaction se manifeste par une grande attention [...], à une perception plus fine [...].» (BA : 53)

### **La langue est une personne**

Plus nombreuses<sup>237</sup> sont les comparaisons faisant de la langue *un être humain*, dans le prolongement *d'un organisme vivant qui naît, croît et meurt* (supra). A l'instar de La Belle au bois dormant, le bilingue peut par exemple *être endormi ou éveillé* (KA : 9) :

«On a une langue [comprise ici comme système de communication] *comme on a des jambes* [...]» (ME : 28)

«Le cordon ombilical<sup>238</sup> qui le relie à l'allemand menace de casser et seul un effort personnel constant, par la pratique de la lecture et de l'expression écrite, peut maintenir la diglossie médiale.»; «La biographie linguistique de l'individu joue un rôle décisif.»; «L'épanouissement des langues» (LÜ : 43 ; 9 ; 13)

«Notre modèle [linguistique] entretient *un air de famille évident* avec la typologie de Burt et Dulay, 1978.» (GA : 75)

«L'éveil aux langues»; «La mise en sommeil de langues à différents moments de la vie»; «Elle [la langue] est alors mise en sommeil.» (GR : 128 ; 50 et 54)

Notons encore que le terme polysémique «culture<sup>239</sup>» (aux occurrences innombrables) permet le passage quasi immédiat entre les imageries agricole et sociale, le biculturel étant souvent comparé à *un individu qui cultive sa terre - son terreau - en choisissant son mode de culture (monoculturel ou biculturel)* en fonction de son environnement (GR : 176). Parallèlement à ce BILINGUISME-AGRICULTURE, la métaphore du BILINGUISME-ATHLÉTISME a le mérite de l'originalité :

---

<sup>235</sup> Auxquelles nous pourrions peut-être rajouter celle où l'étudiant est indirectement *comparé à un taureau* dans une locution proverbiale qui minore encore la saillance figurative : «L'enseignant, avec ou malgré ses manuels de cours, devra *prendre le taureau par les cornes* et adopter une pédagogie franchement interactive, centrée sur le vécu, les intérêts, les talents des étudiants.» (GA : 139)

<sup>236</sup> Il va de soi que cette interprétation zoomorphique dépend fortement du référentiel propre à chaque personne, un employé des télécommunications, habitué aux antennes satellites, ne réalisant certainement pas le transfert analogique jusqu'au monde entomologique. Par contre, les jeunes générations, influencées par des super-héros (-ines) comme Mantis, FEMME-INSECTE télépathe apparaissant notamment dans le film *Les Gardiens de la galaxie 2* (U.S.A, 2017, réalisation de James Gunn), le feront, consciemment ou non.

<sup>237</sup> Bien que modestes par rapport aux imageries spatiales ou relatives à l'économie.

<sup>238</sup> Concernant cette LANGUE-MÈRE ou langue maternelle, cf. 3.2.2.3.1.

<sup>239</sup> Auquel nous pourrions rajouter celui d'«acculturation» et celui de «champ» (lexical, sémantique, conceptuel, etc.).

«*Tout comme il ne viendrait pas à l'idée d'un amateur d'athlétisme de comparer les performances du coureur 110 m haies à celles d'un sauteur en hauteur ou d'un sprinter, on ne peut définir l'individu bilingue comme deux monolingues en une seule personne.*» (GR : 33)

Finalement, les dernières analogies en ce domaine servent une concrétude augmentée en donnant chair et densité à cette LANGUE-PERSONNE :

«*Pour donner un peu de chair à ce modèle, nous nous proposons d'analyser en détail une séquence.*»; «*Nous en disséquons non seulement le fonctionnement [visant à établir la distinction entre classe d'immersion et séquence immersive] mais surtout la combinatoire au sein de la dynamique de la classe.*» (GA : 43; 73)

Comme nous le constatons, le processus de végétalisation des langues se concentre sur certaines métaphores fortement lexicalisées, tandis que les procédés de zoomorphisation et de personnification ne s'appliquent qu'à un nombre très restreint de figures. **La pauvreté de ce registre** - concernant aussi bien le nombre d'occurrences que leur degré d'inventivité - **tend à conforter l'idée selon laquelle cette imagerie est progressivement abandonnée en faveur d'autres univers représentatifs plus contemporains.** Nous avons ainsi eu la surprise de relever un dernier champ lexical tout à fait d'actualité ...

### **Le BILINGUISME-MALADIE**

Etudier les différentes métaphores d'une époque et/ou d'une population, c'est dégager l'évolution d'une épistémè, l'orientation d'une pensée. *L'arbre des langues* est ainsi oublié, tout comme *la flamboyance de sa ramure*; a contrario, le fait de *contracter* une nouvelle langue peut être *source d'abâtardissement et de maladie*, «*les langues se contaminant entre elles*» (GR : 81) :

«En effet, *le danger d'abâtardissement guette* : «Je pense qu'il y a un *danger d'abâtardissement de la langue*, à trop baigner dans une autre culture et dans une autre langue, ça je crois que c'est en fait»<sup>240</sup> ; «[...] Le bilinguisme apparaissait *comme une sorte de maladie, une désagrégation de la pensée.*» (LÜ : 169; 53)

Bien que les locutions se rapportant à cette imagerie soient presque toujours niées, celles-ci témoignent d'un réel ressenti pouvant considérer cette L2 - cette langue «sauvage<sup>241</sup>» (LÜ : 177) - *comme un danger, un virus, un microbe* susceptible d'altérer la L1, pure et première, de la rendre mauvaise, maligne<sup>242</sup>, la L2 pouvant même être une langue *sale, tabou, honteuse comme pourrait l'être une maladie*

---

<sup>240</sup> Citation d'un juriste du canton de Neuchâtel installé à Bâle.

<sup>241</sup> Car non encadrée et/ou non domestiquée, non maîtrisée, incivile.

<sup>242</sup> Pour être complet, nous citons ici la seule analogie relative au BILINGUISME-MALADIE où le bilinguisme n'est pas source d'empoisonnement, mais bien *un remède* : «Il [le bilinguisme] sert de *remède contre l'ethnocentrisme*; il développe certaines capacités cognitives et métalinguistiques.» (GR : 144-145)

vénérienne<sup>243</sup>. De plus, cet «autre» lexique «*peut devenir un lexique parasite*<sup>244</sup>» (GR : 81), il peut *polluer*<sup>245</sup>, voire «*étouffer la [notre] langue maternelle*» (BI : 19). Des termes comme «*métisse*<sup>246</sup>», «*hybride*» (LÜ : 170) et surtout «*mutant-e-*» sont à classer dans ce BILINGUISME-ALIEN dont la seule mise en contact signifie *une infestation, une dénaturation*. Cette perte progressive de vitalité et d'identité peut mener à *la mort d'une langue*, à sa réification. Cette langue minoritaire, désormais *inerte, usée, dégradée par cet agent extérieur contaminant*, se traduit principalement par les phores de *l'érosion* et de *la fossilisation*<sup>247</sup> :

«*Combattre les idées reçues de la majorité monolingue, trouver les moyens de lutter contre l'érosion de la langue faible, aider les enfants à se construire une identité à partir de deux langues et de deux cultures, tels sont les défis qui attendent les parents dans une France qui se veut officiellement monolingue.*» / «*Pour lutter contre l'érosion d'une langue minoritaire, il faudra veiller à ce qu'une place suffisante lui soit aménagée dans la journée.*» / «*La première étape de l'érosion d'une langue, appelée attrition en linguistique [...]*» (AB : 16 / 139 / 144)

«*Ces tensions [...] subsistent lorsqu'il y a «fossilisation» dans les connaissances de l'une ou l'autre langue. L'utilisation de variantes fossilisées est en effet source de tensions potentielles dans la mesure où elles sont autant de manifestations d'altérité linguistique, voire culturelle.*» (LÜ : 109)

«*La fossilisation fréquente de certaines erreurs*» (GA : 14 et suiv.)

### 3.2.2.2.2 Les langues sont des phénomènes météorologiques

Sous ce prisme observant ces langues dites «naturelles», les langues peuvent donc être considérées *en tant qu'espèces biologiques*, mais également *en tant que phénomènes météorologiques*. Ces métaphores, généralement très discrètes et subtiles, font intervenir indirectement (implicitement et inconsciemment) *la neige et/ou la glace* - notamment par *une cristallisation* du discours (ME : 22 ou GA : 33) - ou *le soleil* par le biais de représentations ayant trait à la lumière. L'élève est ainsi régulièrement *exposé à une seconde langue selon un degré d'intensité variable*, cette seconde langue pouvant être plus ou moins *transparente ou opaque* :

«*On peut recourir à la notion d'opacité de la langue pour rendre compte de ces séquences [...], nous dirons que la compréhension ou la production ralentit à mesure que l'opacité grandit.*» / «*Les mots sont soit transparents dans la représentation qu'ils donnent des choses, soit opaques.*» (CO : 74 / citant RÉCANATI)

«*L'expérience bilingue est une expérience où l'exposition permanente à deux ou plusieurs langues a des conséquences structurales et fonctionnelles qui n'ont pas encore été suffisamment mises en lumière.*» (KA : 105)

<sup>243</sup> cf. WAKIM (2020), concernant la langue arabe en France, ressentie comme la langue du Coran .

<sup>244</sup> Egalement : «*Ces stéréotypes [de langues] parasitent les relations entre l'enseignant et l'élève, et entre l'enseignant et sa famille.*» (PE : 146)

<sup>245</sup> «*Le premier système linguistique sera alors suffisamment installé pour éviter la «pollution» d'une langue par l'autre.*» (AB : 58)

<sup>246</sup> Concernant ce rapport d'altérité/altération ou un plurilinguisme considéré *comme métissage*, cf. COLLECTIF (2010 / 2).

<sup>247</sup> «*On parle de fossilisation des connaissances linguistiques lorsque l'interlangue d'un apprenant (ou une de ses parties) n'évolue plus à partir d'un certain moment.*» (LÜ : note 2, 109)



«Quoiqu'il en soit, aussi bien l'âge que *l'intensité d'exposition* se synthétisent dans le macro-principe du temps ou de *la quantité d'exposition*. [...]. Le principe fondamental est *d'exposer l'apprenant* le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre.» (GA : 33 / citant CUQ, 33)

«Toutes les études confirment l'intérêt de continuer à *exposer l'enfant à deux langues*.» (AB : 126)

Même si cette imagerie permet de considérer la langue seconde *comme éclairant, illuminant le monde d'un autre jour - ou fournissant l'énergie nécessaire à une bonne complexion* - nous regrettons qu'aucune métaphore d'une LANGUE-SOLEIL ne soit clairement explicitée.

Par contre, nous avons été frappée par l'analogie servant de base au rapport final à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Berne en matière de bilinguisme (1.1.2). En effet, le questionnaire servant à cette étude (COLLECTIF, 2018) s'intitule «*baromètre du bilinguisme dans le canton de Berne*». S'inspirant des précédentes études réalisées, notamment à Bienne<sup>248</sup>, ce rapport vise à *prendre le pouls*<sup>249</sup>, *la température sociale*, à connaître *le climat du bilinguisme* dans le canton de Berne. Le fait d'avoir opté pour *un baromètre* - plutôt qu'un thermomètre - induit que la société n'est pas considérée comme malade, tandis que l'absence de phores liés à des catastrophes climatiques permet d'affirmer *la bonne constitution du canton*. De plus, ce *baromètre* s'applique aussi bien sur un plan collectif - en relevant *un climat général* - qu'individuel - en détaillant *la météo intérieure et personnelle* des individus interrogées (CLIVAZ, 2019 : 102-104).

Cependant, ce choix représentatif n'est pas anodin. En effet, «les métaphores météorologiques font apparaître le caractère inéluctable ou incontrôlable d'un événement ou d'un phénomène<sup>250</sup>» (GINGRAS, 1996 : 164). Cette imagerie, représentant les langues comme des phénomènes naturels - et/ou qui possèdent leur propre nature, leur propre métabolisme - provient d'une vision ancestrale animiste, acceptant le caractère inexorable de La Fatalité. A cette dépendance à la Nature s'opposent les figurations accordant aux langues une origine divine.

---

<sup>248</sup> Cf. <https://www.bilinguisme.ch/barometre>.

<sup>249</sup> Cf. <https://www.bilinguisme.ch/baroeco>.

<sup>250</sup> A un niveau politique, ce genre de figurations - mises en place dès la fin de la seconde guerre mondiale par l'Allemagne - sert à minorer la responsabilité des dirigeants en place en reportant le lien de cause à effet d'un événement sur un agent extérieur, climatique, non maîtrisable, imprévisible. Même si l'explication officielle du CPCO relève un critère de neutralité dans ce choix d'appellations «naturelles», comme *Sangaris* ou *Serval* (le but étant de ne véhiculer aucune symbolique significative, pour montrer qu'il s'agit bien d'une planification militaire réfléchie et non d'une guerre idéologique), il s'agit bien d'une manœuvre argumentative visant à détourner l'attention. Le nom choisi pour l'opération militaire menée par les U.S.A. contre les forces irakiennes (du 17 janvier au 28 février 1991) est à ce titre exemplaire : la tempête du désert - *Desert Storm* - fait intervenir des forces naturelles (voire surnaturelles), dans le prolongement représentatif des grands fléaux ayant bouleversé l'histoire de l'humanité. Bien que toujours omise ou contestée, cette dimension expiatoire - au service d'une justice divine punitive, 3.2.2.3 - est encore fortement ancrée dans l'imaginaire collectif.

### 3.2.2.3 La langue est un don divin

Le fait même que la Société de Linguistique de Paris ait communiqué à ses membres, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, qu'elle ne recevrait plus aucune communication concernant l'origine du langage<sup>251</sup> prouve bien la complexité de la question ainsi que l'impasse dans laquelle se trouvaient les recherches y relatives. D'ailleurs, que veut dire «origine(s) du langage» ? Origine d'un parler universel, d'une parole articulée, d'un langage structuré, d'une faculté, d'une fonction, recherche d'un gène, étude de la naissance de l'humanité, d'un moment dans son évolution<sup>252</sup>, etc. ? Ce qui est important ici n'est pas de délibérer sur ce fondement, entre «égocentrisme et ethnocentrisme», à la croisée entre «Genèse et génétique» (POT, 2006 : 28 / 32), ni de tenter de nous rapprocher d'une vérité scientifique en la matière; ce qui nous intéresse est de relever l'imaginaire, la part de fiction encore active, les survivances religieuses toujours présentes en filigrane de ce palimpseste figuratif, soit concernant cette origine du langage à proprement parler, soit sous des formes détournées.

#### 3.2.2.3.1 La langue originelle

«Dieu dit : «Que la lumière soit !» Et la lumière fut. Dieu vit que la lumière était bonne; et Dieu sépara la lumière d'avec les ténèbres. Dieu appela la lumière jour, et il appela les ténèbres nuit. Ainsi il y eut un soir et il y eut un matin; ce fut le premier jour.» (Genèse, 1, 3-5).

Dans la tradition judéo-chrétienne, Dieu crée le monde par le Verbe, en «appelant», en «citant» les objets qui dès lors prennent vie. Bien qu'«il [est] soit difficile de décider si Dieu nomme en créant ou crée en nommant» (ARRIVÉ, 2012 : 114), la création de toute «chose» par un Être Unique et Supérieur est une croyance à la base des religions monothéistes. Dans cette Genèse, la liberté est donnée au premier homme de «nommer<sup>253</sup>» les êtres vivants, de les «baptiser» en leur fournissant leur essence existentielle. Ce proto-langage comporte ainsi une dimension performative première<sup>254</sup> ainsi qu'une double origine, à la fois divine et humaine. Ce pouvoir de l'énonciation, accordé au fils par le Père, représente également un cordon ombilical, la preuve d'une filiation directe, d'un héritage, d'une protection<sup>255</sup>. Si, et en toute logique, nous n'avons pas trouvé dans notre corpus scientifique contemporain des passages relevant cette explication exégétique du

---

<sup>251</sup> Article 2 des statuts de la Société de Linguistique de Paris (SLP) en date du 8 mars 1866 : «La Société n'admet aucune communication concernant, soit l'origine du langage, soit la création d'une langue universelle.»

<sup>252</sup> Sur cette épineuse question, cf. FRANÇOIS (2015), DESSALLES, PICQ et VICTORRI (2010), PERROT (2010 : 87 et suiv.), RASTIER (2007), COLLECTIF (2006) ou HOMBERT (2005).

<sup>253</sup> Au sens propre ici, i.e. de substantifs : «Le texte de la Genèse ne parle que d'une classe de mots. Qu'ils soient créés par Dieu ou par Adam, ce sont exclusivement des noms, au sens «sémantique» du terme, c'est-à-dire des désignations d'objets.» (ARRIVÉ, 2012 : 114)

<sup>254</sup> C'est justement cette double origine qui sera - est - au centre de la querelle des universaux (1.3.1.3). Sur ce «dire d'un Dieu Performateur», cf. PARRET (2002).

<sup>255</sup> Le fait que l'Homme ait coupé ses liens avec Dieu (qu'il n'ait plus de religion) le libère certes de toute culpabilité originelle, mais le place également dans la position d'un orphelin.

langage, la question de son(ses) origine(s) n'en demeure pas moins présente, comme chez Lüdi et Py (2013) :

«D'ailleurs, la question de la priorité de la langue ou de la pensée rappelle un peu celle de savoir si c'est l'œuf qui a précédé la poule, ou inversement. Elle n'a manifestement aucun sens. D'autant plus qu'elle relève d'une conception périmée de la langue (la langue comme pure forme de certains structuralistes, prise en elle-même et pour elle-même, soigneusement isolée de son contexte social et pragmatique) et d'une conception tout aussi périmée de la pensée (une pensée logico-conceptuelle qui exclut la présence de représentations constituées empiriquement et d'une pensée pratique).» / «Est-ce la langue qui est à l'origine de notre vision du monde, ou est-elle l'instrument qui reflète et développe des structures culturelles profondes ? Pour nous, ces questions sont importantes [...]» (LÜ : 53 / 57)

Se plaçant sur un terrain cognitiviste, la quête de la source du langage ressurgit de manière sporadique. Il s'agit moins de recouvrer la langue divine du jardin d'Eden, que la langue d'origine humaine, celle maternelle. Dans un rapport matriarcal (et non patriarcal), «*l'empreinte de la langue maternelle*» (BI : 38) perdure tout comme «le mythe de la langue maternelle, unique et vivifiante» (AB : 68), «celle dans laquelle on a été bercé étant enfant» (AB : 171), *la langue d'origine, la langue première* devant impérativement être préservée (GR : 145).

Ainsi, si aucune référence ne fait allusion à cette langue adamique, **son caractère pur et parfait demeure bien ancré dans l'imaginaire collectif, tout comme une vision manichéenne opposant Dieu à Satan.**

### Du côté du Bien

Cette langue première est effectivement toujours et systématiquement représentée *comme un bien* (cf. son acception économique, 3.2.2.1.1), *un objet précieux* (GR : 54), voire *comme un bijou*<sup>256</sup>, où «les mots s'enchaînent les uns après les autres comme les perles d'un collier, avec les pauses entre eux.» (BI : 34). Lorsque celle-ci est perdue, puis retrouvée, on parle de *miracle*<sup>257</sup> (AB : 146-147), de *résurrection* (AB : 170), tandis qu'est pratiqué *le baptême de l'immersion* (GA : 29). **L'usage du bon français (AB : 197) est encouragé**, tout comme une pensée analogique, poétique, cratylienne. La survivance du courant étymologique est en cela très révélatrice de ce besoin d'unir les éléments du cosmos dans un Tout cohérent, de relier sens et son, de préserver plus qu'une vérité universelle, l'héritage d'une LANGUE-MONDE<sup>258</sup> où l'Homme a sa place et est à même de comprendre «son» Univers. Si la linguistique moderne a largement prouvé la non-scientificité d'une étymologie considérée «comme la connaissance du rapport des mots entre eux et

---

<sup>256</sup> Nous pouvons associer cette LANGUE-BIJOU aux gemmes de la Jérusalem céleste.

<sup>257</sup> L'exemple ici décrit est celui d'un individu qui, ayant entendu l'anglais et le français jusqu'à ses six ans, a «perdu» l'anglais pour le voir «revenir *miraculeusement* à son entrée en sixième.» (AB : 146)

<sup>258</sup> Dans la tradition du LIBER-MUNDI (livre du monde) : «Dans cette conception d'une «LANGUE-MONDE» inspirée de la kabbale [...], la consubstantialité des choses et des mots repose en parallèle sur la prégnance d'une langue originelle, adamique, généralement identifiée à l'hébreu, rendue accessible et efficace par des opérations fondées sur l'étymologie.» (COLLECTIF, 2018 / 2 : 27)

de leur rapport avec la nature même des choses» (POT, 2006 : 55), le succès des étymologies populaires<sup>259</sup> «révèle[nt] [...] une tentative de percer l'opacité d'un signe en glosant l'inconnu par le connu», (BÉGUELIN, 2002 : 2), mais surtout le besoin existentiel de conserver - et/ou de créer - des relations ontologiques, des connexions métaphysiques permettant de donner un sens à sa vie et à ses actes. Cette vision idéalisée<sup>260</sup>, voire fantasmée de la langue «première» - i.e. adamique aussi bien que maternelle - explique notamment le fait qu'un «vrai» bilingue se doit de maîtriser totalement ses deux langues (1.2.2.2; 4.1.2).

## Du côté du Mal

Ainsi, un individu ne parvenant pas à ce degré de perfection salit, entache la pureté de la langue originelle, bafoue la noblesse de la langue digne d'importance. Celui qui ne parle pas «bien», qui ne s'exprime pas «juste» est ainsi *stigmatisé* (AB : 155; LÜ : 166), **la langue minoritaire *mauvaise*<sup>261</sup> - voire *maudite* - et *honteuse*<sup>262</sup> est *déchue*<sup>263</sup>**, le fait d'avoir un accent signifie *une infraction à la norme* (LÜ : 24), etc. :

«Le mélange des langues est considéré *comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur*, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue.» / «On peut en effet voir là le reflet d'une «idéologie unilingue» répandue selon laquelle [...] toute variété vernaculaire «pure» est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés *comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée.*» (LÜ : 170)

«La langue étrangère met en jeu la vérité du langage» (HAUPT, 2014 : 47), les phénomènes d'attrition<sup>264</sup> (3.2.2.1.1) signifient la perte d'un héritage sacré et sont autant de regrets d'avoir offensé Dieu. La faute d'orthographe n'est pas simplement une incorrection<sup>265</sup>, mais bel et bien un manquement, une mauvaise action qu'il faut *traquer* (GR : 32). Car l'ortho-graphe (*juste-écriture*) ne consiste pas simplement d'écrire de manière correcte, mais également de respecter les lois, les règles en vigueur (aussi bien grammaticales que morales). **Cette faute renvoie directement à celle du péché originel, à un acte de désobéissance et de trahison.** Cette même trahison se retrouve d'ailleurs en substance dans tous les actes de traduction<sup>266</sup> qui dénaturent la LANGUE-SOURCE, la LANGUE-MÈRE, qui sont autant

<sup>259</sup> «La tour Eiffel doit son nom à ce qu'elle est effilée» ou «la décadence est une danse de dix personnes» sont deux exemples d'étymologies populaires (s'opposant à la véracité historique des étymologies savantes), cf. BÉGUELIN (2002).

<sup>260</sup> Sur «le rêve d'une langue universelle et régulière qui éviterait d'être victime du caractère polysémique de la langue», cf. MEYER (2007 : 137-138).

<sup>261</sup> Par exemple, le fait de répondre dans *la mauvaise langue* peut constituer un défi à l'autorité parentale (GR : 41 / 110).

<sup>262</sup> «[...] ce garçon de cinq ans qui implora sa mère de ne plus lui parler en arabe dans la rue, parce que «ça fait honte de parler arabe»» (AB : 155)

<sup>263</sup> «[...] il [le catalan] est *déchu* au statut de dialecte local.» (LÜ : 13)

<sup>264</sup> Dans une acception théologique : «contrition imparfaite fondée sur la seule crainte des châtiments éternels; action de réprimer ses vices; regrets que leur souvenir inspire, et résolution de ne plus y céder.» (CNRTL).

<sup>265</sup> Comme l'écrivait encore Jean-Jacques Rousseau, ce terme d'«incorrection» étant encore en vigueur jusqu'à la fin du 18<sup>e</sup> siècle.

<sup>266</sup> Dans la tradition du *traduttore-traditore*, du traducteur-traître, l'entreprise de traduction pouvant même engendrer des actes de violence, cf. SAMOYAU (2020).

*d'altérations de la langue-cible* (LÜ : 115). Nous retrouvons cette problématique chez tous les auteurs étudiés, soit sous une forme terminologique pure - comment traduire notamment l'expression «aux quatre coins du monde» en allemand<sup>267</sup> ? (AB : 128) - soit en relevant les difficultés inhérentes à cette entreprise : «Pour traduire, le temps de réponse est plus long, car il faut faire un «détour» par le lexique sémantique» (AB : 45).

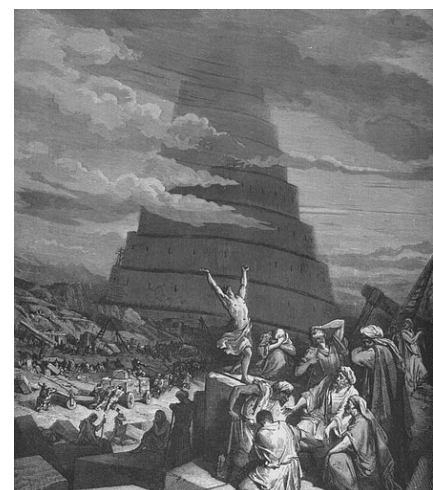
Dans cette optique religieuse, le bilinguisme ne peut que porter désordre et confusion<sup>268</sup> et est ainsi découragé par l'école<sup>269</sup>. Le bilingue, quant à lui, *a la langue bifide comme le serpent de la tentation* (1.2.2.2 et 3.1.2) et constitue «la part noire du langage» (GADET et VARRO, 2006 : 12) qui trahit sa propre famille :

«Apprendre, c'est aussi trahir : trahir des parents analphabètes, trahir une autorité dont les savoir-faire sont disqualifiés, trahir tout simplement parce que l'on pourrait savoir plus que ceux qui sont censés savoir.» (CO : 32)

### 3.2.2.3.2 *Survivances de la Tour de Babel*

«Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots. Après avoir quitté l'est, ils trouvèrent une plaine dans le pays de Shinar et s'y installèrent. Ils se dirent l'un à l'autre: «Allons ! Faisons des briques et cuisons-les au feu !». La brique leur servit de pierre, et le bitume de ciment. Ils dirent encore: «Allons ! Construisons-nous une ville et une tour dont le sommet touche le ciel et faisons-nous un nom afin de ne pas être dispersés sur toute la surface de la terre». L'Eternel descendit pour voir la ville et la tour que construisaient les hommes, et il dit: «Les voici qui forment un seul peuple et ont tous une même langue, et voilà ce qu'ils ont entrepris ! Maintenant, rien ne les retiendra de faire tout ce qu'ils ont projeté. Allons ! Descendons et là brouillons leur langage afin qu'ils ne se comprennent plus mutuellement». L'Eternel les dispersa loin de là sur toute la surface de la terre. Alors ils arrêterent de construire la ville. C'est pourquoi on l'appela Babel : parce que c'est là que l'Eternel brouilla le langage de toute la terre et c'est de là qu'il les dispersa sur toute la surface de la terre.» (Genèse, 11, 1-9)

Après le bannissement d'Adam et Eve du jardin d'Eden, après le châtimement du déluge, vint la punition de Dieu qui détruit la tour de Babel.



*La Confusion des langues*, une représentation très populaire du mythe de la tour de Babel par Gustave Doré (1866-1868, Wikipédia).

<sup>267</sup> Auf der ganzen Welt / In allen Ecken der Welt / Auf allen fünf Kontinenten, etc.

<sup>268</sup> Par exemple, en séparant la langue de l'élite de celle du peuple, celle-ci représente un danger pour l'unité nationale (GR : 139).

<sup>269</sup> «L'école qui décourage le bilinguisme» (LÜ : sous-titre concernant 122-128).

Dans ce récit de type étiologique, la pluralité des langues est expliquée. Tel Prométhée qui déroba le feu sacré en défiant<sup>270</sup> les dieux de l'Olympe, les Hommes défient Dieu par leur ambition sans borne et l'édification de cette tour comme un affront, une provocation. Cette volonté de s'élever jusqu'au Père signifie bien davantage qu'un acte de désobéissance, la réelle volonté de se libérer de toute autorité, de «se construire soi-même [eux-mêmes] un nom» (GUIBAL, 2007 : 56), d'acquérir une indépendance. Après la chute luciférienne et le bannissement adamique intervient donc le châtement de la division, de la confusion. La double étymologie de «Babel<sup>271</sup>» traduit fort bien cette tentative d'élévation suivie de son effondrement. **La Bible instaure ainsi la multiplicité des langues comme une punition divine, un brouillage synonyme de malédiction**, «un scandale empêchant à jamais de reconstituer l'Un» (GADET et VARRO, 2006 : 18-22), de recouvrer la métalangue universelle, l'Unité première étant à jamais perdue.

### Un mythe toujours d'actualité

Si nous pouvons facilement comprendre la survivance de cet épisode fondateur (voire son exégèse visant notamment à prouver la véracité de son fondement théologique) jusqu'à l'avènement de la linguistique en tant que discipline scientifique<sup>272</sup>, il est très étonnant de constater la vitalité de ce mythe jusque dans notre corpus et, de manière générale, dans notre quotidien. La tour de Babel y est encore fortement présente, soit sous une forme iconique, soit à titre historique. De la sorte, la figuration de cette tour apparaît très généralement dès qu'il s'agit de parler de communication à large échelle et, bien évidemment de bi- ou de plurilinguisme. De la simple affiche aux écoles de langues<sup>273</sup> en passant par les couvertures de livres (3.1.2), **un véritable courant babélique continue de déferler sur nos représentations contemporaines.**



BERGÈS-BOUNES et FORGET (extrait de la couverture du livre *Vivre le multilinguisme*, 2015, à gauche)

HÉLOT (extrait de la couverture du livre *Du Bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, 2007)



<sup>270</sup> «Défier» : ne pas se fier, ne plus avoir confiance, ne plus avoir la foi (CNRTL).

<sup>271</sup> «Le mot «Babylone» - ou Babel en hébreu - vient en réalité d'un terme akkadien signifiant «Porte du ciel»»; «Babel vient de la racine Balal qui signifie confondre et brouiller.» (COLLECTIF, 2018 / 2 : 28).

<sup>272</sup> A titre d'exemple, nous citons HERDER (1770), RENAN (1848) ou STEINTHAL (1851).

<sup>273</sup> Comme par exemple l'école à distance *Babbel*, <https://fr.babbel.com>. Cf. également *Babelio*, la communauté de catalogage culturel en ligne, <https://www.babelio.com> ou la revue suisse *Babylonia*, <https://babylonia.online/index.php/babylonia>.



BRONCKART (extrait de la couverture du livre *Théories du langage*, 2019)



PERROT (extrait de la couverture du livre *La Linguistique*, 2010)

Nos auteurs rappellent les origines bibliques du multilinguisme (comme dans AB : 197 ou LÜ : 12), certains même plaçant leur ouvrage sous l'égide d'un anti-babélisme :

«Et finalement, ce livre s'adresse à tous les bilingues [...]. Acceptons de parler avec accent une langue étrangère et acceptons l'étranger qui parle notre langue maternelle avec accent, comme signes de volonté et d'effort de la part de chaque humain *pour oublier Babylone et le courroux divin* [...]» (BI : 11)

Ils rejoignent en cela les innombrables autres écrivains pour qui la question de la pluralité des langues ne peut se traiter sans un rappel, même succinct, à cet héritage ancestral. Ce dernier, réinterprété, remanié, se détourne souvent de la colère divine pour se rapprocher d'une tour symbole d'une quête infinie et inachevée (SIMON, 2011; PARIZET, 2001), d'une source inépuisable d'inspiration et de création (DAUPHINÉ, 1996), d'une stratégie politique à suivre (LACORNE et JUDT, 2002), d'une célébration de la diversité (STRATFORD, 2008; VANDENBROECK, 2005), etc.

### Les vestiges de la tour

Toutes les analogies se rapportant à l'architecture et à la construction reprennent indirectement l'érection de cette tour mythique. De manière moins ostentatoire, mais beaucoup plus imposante, les phores y relatifs sont excessivement nombreux, Meune soulignant même une augmentation des métaphores architecturales depuis 1990 (2011 : 22). Pour ne citer que quelques exemples<sup>274</sup> : la langue seconde se *construit sur* la langue première (PE : 51), les unités de la mémoire *sont des objets construits, déconstruits et reconstruits* dans le discours (LÜ : 142), les schémas de comportement *sont préconstruits* (LÜ : 209 / 97-98), certaines ressources *sont préfabriquées*, l'expérience bilingue *sculpte* le cerveau (KA : 5), *façonne l'échafaudage cognitif* (LÜ : 142), les éléments linguistiques obligatoires *établissent* une liste (GA : 67), etc.

<sup>274</sup> Il est à noter que cette imagerie se retrouve très largement chez tous les auteurs rencontrés (même ceux n'appartenant pas au corpus), cette métaphore pouvant se filer aisément entre *architecture de l'enseignement* et *bilinguisme aggloméré* (LAPONCE, 1984 : 24-27).

Il va de soi que le schéma conceptuel unissant une théorie à *un bâtiment* (LAKOFF et JOHNSON, 1985 : ch. 10 / 55 et suiv.) est à mettre en relation avec cette méga-métaphore pouvant se décliner en autant de *fondements conceptuels, d'échelles de valeur, d'étayages théoriques* ou de *constructions scientifiques*. La science comparée à *un temple*, ou les lettres de l'alphabet se transformant en autant de *briques qui constituent l'édifice langagier*, appartiennent bien évidemment à ce champ sémantique. Mais ce qui est notable ici est de constater l'absence de figurations généralement associées à cette imagerie : point de pyramide, aucune colonne, ni forteresse, château ou cathédrale (CLIVAZ, 2014 : 335-341). Un rare *temple (de la langue maternelle)* apparaît chez Lüdi et Py (170), mais aucun grand-œuvre ne semble concerner le bilinguisme (et aucune tour désormais).

Il s'agit toujours de mettre en exergue le caractère *fabriqué* de la langue, son artificialité (opposée à la langue naturelle, 3.2.2.2) *dans un bâtiment* à grandeur humaine<sup>275</sup>. Le fait que les ouvrages étudiés s'inscrivent tous dans une démarche didactique et pragmatique explique peut-être ce fait, des édifices plus conséquents semblant être réservés à une collectivité et/ou à la grandeur d'une langue nationale<sup>276</sup>.

**Le BILINGUISME-MAISON** est ainsi régulièrement cité dans des métaphores pouvant courir sur plusieurs chapitres :

«Si on voulait illustrer l'acquisition d'une compétence bilingue telle qu'elle est perçue par le non-spécialiste, on pourrait *la comparer à la construction de deux maisons sur le même terrain*. Prenons donc un terrain donné - équivalent à l'aire dans le cerveau réservée au langage - sur lequel on veut ériger deux maisons juxtaposées. La condition est que *la construction des deux maisons doit être finie au même moment, alors qu'un seul maçon est disponible pour accomplir le travail*. Une personne ne pouvant pas être à deux endroits en même temps, au moment où le maçon construira une maison, la construction de l'autre sera forcément arrêtée. Par ailleurs, le maçon risque d'utiliser les matériaux destinés à l'une pour construire le mur ou un plafond dans l'autre et vice versa. La conclusion s'impose : *tout comme une seule personne ne peut pas construire deux maisons durant la même période*, un enfant ne peut pas acquérir deux langues simultanément. Si tel était le cas, il s'ensuivrait *une construction incomplète dans les deux langues*. / Les psychologues et linguistes Ellen Bialyok et Kenji Hakuta comparent l'apprentissage d'une seconde langue à *la rénovation d'une maison*. On peut rénover sa maison toute la vie durant, mais la qualité de la rénovation dépend de nombreuses variables. Autrement dit, l'acquisition d'une nouvelle langue après six ans est conditionnée par de nombreux facteurs extra-linguistiques comme les attitudes prévalant dans l'environnement et le statut des langues en contact.» (AB : 41-42 / 125)

A ces LANGUES-MAISONS - *juxtaposées sur un même terrain* - est généralement préférée la représentation *d'une maison unique* (i.e. la compétence langagière d'un individu) *qui se construit sur plusieurs étages, chaque étage constituant* l'acquisition d'une langue spécifique (3.1.3); dans cette vision, la langue première est *celle de base*

<sup>275</sup> La langue maternelle étant toujours sa *première demeure* : «Mon monolinguisme demeure, et je l'appelle *ma demeure*, et je le ressens comme tel, j'y reste et je l'habite.» (DERRIDA, 1996 : 13)

<sup>276</sup> La seule métaphore allant en ce sens cite : «*Le ciment de la mosaïque [linguistique]* est donc constitué par l'adhésion à une histoire mythifiée et au pluralisme.» (ME : 19)



(le socle), sur laquelle viendront se poser les différents niveaux, l'introduction de nouvelles notions correspond à la création de nouvelles pièces à vivre qu'il faudra aménager, consolider (GA : 67-69), la modification du savoir remodèle le style<sup>277</sup> de l'habitat (GR : 44-45), l'interlangue se glisse entre les stades (CO : 220), l'ensemble architectural forme la façade linguistique (AB : 161), etc. Cette analogie a le mérite d'être familière, notamment pour les enfants qui partagent souvent la pratique des langues entre l'école et la maison, et s'impose de manière tout à fait souple<sup>278</sup>.

Dans ce prolongement, la LANGUE-OUTIL jouit d'une place privilégiée, comme chez Gajo qui non seulement considère les langues *comme des outils, des instruments sociaux*, mais qui veut également fournir à ses lecteurs *les outils nécessaires* à une didactique des langues secondes (GA : 13 / 38 / 46-70). Le plurilingue possède de la sorte *une boîte à outils plus fournie qu'un monolingue, davantage de matériaux en stock* (LÜ : 210), *un kit deux-langues-deux-cultures* (AB : 66), *les clés* (linguistiques) *pour entrer dans les savoirs* (GA : 67).

### **Mais où est passé l'Esprit-Saint ?**

Un autre grand absent doit être signalé. Si le mythe de la tour de Babel est encore très présent, la tradition liée à la Pentecôte ne figure nulle part. Dans cet épisode intervenant cinquante jours après Pâques, le Saint Esprit apparaît sous la forme de langues de feu aux apôtres qui se mirent à parler en d'autres langues, chacun comprenant l'autre comme s'il s'exprimait dans sa langue maternelle (Actes des Apôtres, 2, 1-11). Cet anti-babel<sup>279</sup>, privilégiant l'entente à la confusion et prônant le multilinguisme, pourrait tout à fait fournir des analogies intéressantes en matière de diversités linguistiques et culturelles. En effet, cette vision d'un «multilinguisme qui devient, dans la perspective de la Pentecôte, la source de tout savoir et de toute connaissance» (CO : 2018 / 2 : 29), pourrait également représenter une richesse supplémentaire, un don unique - à l'instar des tables de la Loi «bilingues<sup>280</sup>» remises à Moïse -, une faculté à encourager. **Cette béance tendrait à prouver le ressenti d'un bilinguisme davantage satanique que divin.**

---

<sup>277</sup> Les niveaux de style (plus ou moins riches ou étoffés) ou ceux de l'élève (plus ou moins élevés) constituent ici d'excellents pivots entre les thèmes et les phores.

<sup>278</sup> «La plupart des enfants bilingues, en effet, acquièrent une première langue à la maison et sont ensuite au contact avec une deuxième langue à l'extérieur, principalement lorsqu'ils entrent à l'école.» (GR : 94)

<sup>279</sup> Nous utilisons cette expression en considérant la Pentecôte comme une réparation, un rééquilibrage à la division babélique. Il faut néanmoins signaler que ces deux épisodes bibliques peuvent être interprétés «comme un éloge de la pluralité pensée à partir des langues, comme essence de l'humanité retrouvée, et non comme la violence d'un dieu jaloux.» (LETERRE, 2019)

<sup>280</sup> Chaque côté de ces tables étant écrit dans une langue spécifique, l'une «pour la pluralité du vulgaire» et l'autre «pour les élus.» (CO : 2018 / 2 : 31)

## Bilingue prisonnier ou libéré ?

A contrario, nous retrouvons tout à fait logiquement les différentes figurations associées au savoir. A la suite de l'allégorie de la caverne platonicienne, l'ignorance est *mur, grotte, caverne, ghetto*, tandis que la connaissance est *fenêtre, pont, porte, clé, tunnel, passerelle* :

«D'abord l'enfant a devant lui *un mur de sons, de voix, de tonalités incompréhensibles*. Il soupçonne bien que *derrière ce mur virtuel s'ouvrira pour lui un nouveau monde, de nouveaux amis, de nouvelles musiques*. Mais dans l'immédiat il doit *trouver la clé pour y entrer*. / La représentation d'une *fenêtre entrouverte* [du bilinguisme] *qui se fermerait définitivement* après l'enfance, si elle est entretenue, a des effets négatifs dans tous les domaines.» (AB : 92 / 58)

«Plus précisément, en termes métalinguistiques, l'école semble être *la caverne de la grammaire*, de la réflexion sur le langage et la correction. / Il [l'ancrage horizontal du bilinguisme] constitue *une sorte de pont ou de tunnel souterrain* entre divers domaines et *ouvre la porte à la variation* et à l'instabilité.» (GA : 139 / 179-180)

«*Le sentiment de ghettoïsation* que ressentent certains élèves obligés de suivre ces cours [...]» (LÜ : 131)

Pour savoir si nous sommes, oui ou non, «prisonniers de notre langue maternelle» (LÜ : 56), tout dépend de notre sentiment d'appartenance concernant les différentes langues «éprouvées». Un «véritable» bilingue se sentira ainsi «chez soi» **dans** ses deux langues (BI : 10), en totale sécurité. Cette dichotomie dedans/dehors est ici essentielle; le fait que l'on soit passé ces dernières années «de l'enseignement **de la** langue à l'enseignement **en** langue» (GA : 13) est très révélateur de l'importance des métaphores spatialisantes dans ce système représentationnel. Cet exemple nous sert de plus de transition vers notre chapitre suivant (3.2.3).

### 3.2.2.3.3 De Babel au babil, et après ?

Mais auparavant, nous reproduisons trois figurations originales et innovantes qui sont susceptibles d'indiquer de nouvelles tendances :

«La difficulté de Berne rappelle *la difficulté de Procuste*. L'équation entre nation, langue et culture [...] ou, dans la consociation suisse, entre canton, langue et culture, semble aussi impossible que *l'adéquation entre le corps humain et le lit de Procuste*. Scission, sécession, séparation, division, amputation : les analogies entre l'intégrité du corps et *celles du territoire* ne manquent pas.» (ME : 314)

1. Ce **BILINGUISME-PROCUSTE** est intéressant à plus d'un titre. Non seulement nous retrouvons la vitalité d'un bilinguisme traité *comme un corps vivant* (3.2.2.2.1), mais nous constatons également une vision circonstanciée d'une «équation» difficile, voire impossible, à résoudre. Ce bilinguisme complexe dénonce «les Procustes du 20<sup>e</sup> siècle [...] qui tranche[nt] dans le vif pour créer de nouvelles entités ou [qui] aplanisse[nt] précautionneusement les aspérités» (ME : 315), et prône au contraire la préservation des particularismes et des langues régionales ou minoritaires. La

tempérance et la prudence suisses<sup>281</sup> qui étaient, il y a encore peu, considérées comme une sagesse, sont ici synonymes de tiédeur, voire de «violence symbolique».

2. Dans une large comparaison associant les étapes du développement du langage à «des *milestones* (*des bornes routières*) que devraient franchir tous les enfants du même âge» (AB : 24-29) est déclinée l'idée «que l'être humain est doté d'un dispositif inné pour acquérir le langage, ce dispositif ne se déclench[ant] que s'il y a une situation sociale pour le solliciter» (AB : 27). **De la sorte, chaque enfant naîtrait plurilingue doté d'une espèce de *materia prima* qui pourrait, à l'instar des *cellules-souches*, se matérialiser sous une multitude de formes, i.e. de langues.** Dans cette optique, le monolinguisme apparaît comme une réduction des possibilités, un affaiblissement, voire une «anormalité». Nous reconnaissons ici appliqué le changement de paradigme en matière de bilinguisme qui est en train de s'opérer (1.1.2.3).

3. Comment concilier la puissance d'une imagerie ancestrale à l'esprit du 21<sup>e</sup> siècle tout en «consolidant» notre identité suisse ? **En réinterprétant le mythe, en transformant la tour de Babel en une montagne mythique, en s'appuyant sur les symboles nationaux qui unissent et fédèrent;** cor des Alpes, boille à lait, sapins et chalet de montagne sont autant d'objets de mémoire qui assurent la «construction» d'une identité et d'une appartenance communes. De plus, la jeune génération - tout à fait charmante et pleine d'énergie<sup>282</sup> - peut «se dresser» sur une tradition solide qui a su voyager<sup>283</sup> et évoluer. Encore un très bel exemple issu du Forum du bilinguisme qui allie TOUR-CERVIN et ARMAILLI-BIKER dans un look branché et un esprit résolument tourné vers l'avenir.

Bande dessinée *Babel.ch*, 2010 : Hello ! Grüezi ! Bun Di ! Salut !  
Ciao ! Holà !, conception et réalisation Georges Pop réunissant 13  
artistes venus des trois grandes régions linguistiques de la Suisse.



De l'héritage collectif aux représentations individuelles, de l'extimité à l'intimité, de Babel au babil, nous pouvons constater l'extrême diversité des métaphores et schémas mentaux servant la représentation du bilinguisme; homogène ou hétérogène, fluide ou morcelé, naturel ou artificiel, divin ou humain, immémorial ou actuel, **ce bilinguisme polymorphe signifie surtout une prise de conscience de la richesse de la différence** et de la capacité à re-crée un âge d'or. Libre à

<sup>281</sup> Celle qui pousse à «couper les têtes qui dépassent».

<sup>282</sup> Et formant avec ses bras levés un parfait V inversé de celui du Cervin.

<sup>283</sup> Comme en témoignent les *stickers* et *tatouages* collés sur le cor(ps).

chacun-e de subir le bilinguisme *dans une caverne* ou de le voir *comme une fenêtre libératoire*, de se sentir désenchanté-e dans un monde en mutation rapide ou de vivre le multiculturalisme comme une chance, **d'inverser son regard en ne cherchant plus une langue de vérité mais la vérité dans les langues.**

### 3.2.3 La LANGUE-ESPACE au seuil d'un nouveau monde

«Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.»  
(Citation de Ludwig Wittgenstein *in* AB : 61)

Si les différentes imageries présentées jusqu'ici sont relativement saillantes, voire vives, il n'en est pas de même pour les métaphores spatialisantes (ou d'orientation, LAKOFF et JOHNSON, 1985 : ch. 4) qui parcourent en filigrane tous les ouvrages considérés. Pourtant, celles-ci, excessivement nombreuses, permettent plus que toutes autres de «visualiser» l'évolution figurative en matière de bilinguisme. Si nous voulions toutes les relever, nous devrions pour ainsi dire reporter la quasi totalité de notre corpus. Nous nous contentons donc de choisir des exemples à titre indicatif. Suivant notre perspective plurielle, nous considérons d'abord un espace physique où prédominent les sens et l'expérience (3.2.3.1), puis un espace psychique prenant conscience de son existence propre (3.2.3.2). Ce regard - nécessairement macroscopique - nous conduit à envisager une redéfinition du bilinguisme coïncidant avec la nouvelle perception que l'Homme se fait désormais de «son espace» (3.2.3.3). Les rapports complexes entre espace et temps - dépassant largement de notre cadre d'étude - sont repris en 4.2.4.1.3 et 4.2.4.1.4.

#### 3.2.3.1 La spatialisation par le langage

«Avant de [1] [2] et notre questionnement [3], nous tenons à donner brièvement [4] de lecture des recherches et des expérimentations *immersives* de ces trente dernières années. / Le premier chapitre fournit [5] de l'enseignement bilingue ou *immersif*, [6] de la définition de *l'immersion* par une discussion de la dénomination elle-même. Il *ancree* aussi quelques-uns des grands enjeux du travail, [7] brièvement *l'immersion* dans l'histoire de la didactique des langues et [8]. Enfin, [9] la notion [10], [11] de bon nombre de nos analyses. / Nous essaierons plutôt, [12], [13] [14] de *l'immersion*.» (GA : 9 / 14 / 47)

L'exercice est révélateur. Si nous dépouillons un texte de ses termes à connotation spatiales<sup>284</sup> (même en laissant intact d'autres figures, comme ici celles se rapportant à *l'immersion*), il ne reste souvent qu'une maigre chair discursive<sup>285</sup>. Nos

---

<sup>284</sup> [1] situer; [2] notre propre orientation; [3] au sein de ce vaste terrain; [4] notre grille; [5] un balisage du terrain; [6] une première mise en perspective; [7] en situant; [8] dans ses relais sociopolitiques; [9] il introduit; [10] de cadre didactique; [11] à la base; [12] à travers cette présentation; [13] de tracer les limites potentielles; [14] de l'espace théorique et physique. Nous aurions pu encore ôter d'autres termes, comme celui de «questionnement» qui, dans une perspective étymologique signifie «une quête, une recherche» (CNRTL) et implique un parcours, un déplacement.

<sup>285</sup> Il est vrai que l'ouvrage de Gajo (2011) présente un champ sémantique spatial tout particulièrement riche et fourni.

premières expériences intra-utérines kinesthésiques et proprioceptives, tout comme la prédominance du sens de la vue<sup>286</sup>, expliquent en grande partie cette importance. Nombreux sont les spécialistes qui se sont interrogés sur les rapports entre «espace, langage, [...] et cognition» (MONDADA, 2005 / 2; BRASSAC et LE BER, 2005; FORTIS, 2004; COLLECTIF, 1997; DERVILLEZ-BASTUJI, 1982) en relevant la dimension fondamentale que joue cette notion ou en «revenant aux sources corporelles de cette spatialité linguistique» (CHAPELIER, 2011). Dans un mouvement double, l'espace corporel (saisi par les sens) crée un langage en correspondance structurelle avec cette perception «cosmique» première, alors que le langage, désormais à forte imprégnation spatiale, élabore notre espace mental<sup>287</sup> (3.2.3.2). Même s'il est ardu de savoir qui, du psychisme ou du physique<sup>288</sup>, influe prioritairement sur l'autre, l'hypothèse localiste - qui attribue une importance fondamentale aux expressions spatiales - semble toujours d'actualité. Notre propos n'est pas de traiter de la nature de cet espace<sup>289</sup> mais bien de souligner cette nécessaire structuration textuelle de l'espace (SALLES, 2011; ADAM, 2005) et de relever ces expressions, sémantiquement et grammaticalement essentielles<sup>290</sup>. Cette question *sort de* notre étude et *pose de plus* une *limite épistémologique de taille* : comment, en effet, parler de spatialisation du langage ou de cognition de l'espace en utilisant sans cesse des termes s'y rapportant, *i.e.* comment étudier un système sans pouvoir s'y extraire, comment penser l'intelligence sans notre propre cerveau ?

### 3.2.3.1.1 Un bilinguisme à distance

La première opération réalisée par tous les auteurs (et, de manière générale par tous les scientifiques) est de *situer* leur propos, de *camper* leurs recherches, de *poser les bases* de leur étude. *A la découpe physique* de la page (en paragraphes, parties, chapitres, *etc.*) *se superpose* ainsi celle des idées. Le raisonnement s'opère toujours suivant *un cheminement*, *d'une section* à l'autre, *d'un champ* de recherche au suivant, *en explorant les multiples pistes* (BI : 105). *Les différentes approches* concernant le bilinguisme sont ainsi clairement énoncées tout comme *les diverses stratégies ou les buts* en la matière (GA : 68; 113-134; 121). *Dans cette double planification* - situationnelle et orientationnelle - **les notions liées à la «distance» sont primordiales**. Comme nous l'avons vu (3.2.2.1.2), le bilingue est souvent défini en fonction de *son éloignement à un centre*, *à une norme*, *à un milieu*. Cette *distanciation* - des langues **entre** elles (KA : 37), *entre* une langue *centrale* et une

<sup>286</sup> La *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* de Diderot (1749) marque un tournant dans cette prise de conscience de la relativité perceptive.

<sup>287</sup> «La spécificité de l'espace impose la prise en compte de l'imbrication entre la façon dont le langage exprime l'espace et la façon dont l'espace est lui-même susceptible de structurer le langage.» (MONDADA, 1994 : 99)

<sup>288</sup> La question pouvant se formuler ainsi : Est-ce l'esprit qui crée la matière ou la matière qui crée l'esprit ?

<sup>289</sup> «[...] l'espace est loin d'être décrit de manière concordante par les différentes disciplines qui ont besoin de le théoriser, [qu']il est fondamentalement l'objet de perceptions et d'appréhensions différentes (qui trouvent leur expression dans la langue) et [que] la notion d'espace reste au fond problématique.» (ROUSSEAU, 1993 : 161)

<sup>290</sup> Sur ce sujet, on lira avec intérêt HUYGHE (notamment 2009).

langue étrangère (GR : 51), *entre* les interlocuteurs (GR : 68), *entre les formes* de diglossies (LÜ : 15), *entre* l'objet étudié et l'enseignant *et/ou* le contexte (GA : 83-84), *etc.*<sup>291</sup>. - joue toujours un rôle fondamental et permet de *tracer des cartogrammes par anamorphose où, selon la perspective envisagée*, la représentation du bilinguisme est modifiée, certaines informations étant amplifiées par les uns, certaines étant diminuées par les autres. Si ces tentatives cartographiques - aussi bien géographiques que symboliques - ne sont pas nouvelles (HUMBERT, 2018), leur emploi systématique doit être souligné.

### 3.2.3.1.2 Un bilinguisme polymorphe

Nous aboutissons de la sorte à **un bilinguisme polymorphe capable de prendre toutes les formes**. Le triangle communicationnel sert bien évidemment d'inspiration et est adapté en fonction du sujet abordé<sup>292</sup>. Les quadrilatères et leurs termes associés - «carré», «coin», «angle», «secteur», *etc.* - servent généralement à relever l'importance d'une partie ainsi que sa détermination, sa délimitation<sup>293</sup>, contrairement à une forme sphérique - «rond», «cercle», «boule», «anneau», *etc.* - qui désigne davantage une étendue, une surface plutôt que des contours nettement définis<sup>294</sup>.

A ces différentes figures géométriques se superposent d'autres dimensions. Celle horizontale sert souvent cette idée d'éloignement et de mouvement dans une approche très dynamique (KA : 79) : ainsi, «[il] le bilinguisme permet de penser *hors des chemins battus*» (GR : 144), *de cheminer d'une interlangue à l'autre* (GR : 97), *de couvrir un champ large et variable dans une démarche à plusieurs temps* (GA : 69), *de «cheminer volontairement vers le français»* (BI : 12), *de traverser tout le champ [de l'action pédagogique] pour aller dans la bonne direction* (GA : 40), *de progresser selon une voie de développement individuelle* (LÜ : 213), *etc.* Ce bilinguisme découlant de la très riche métaphore de la VIE-VOYAGE - et considérant l'espace comme une étendue à découvrir (FERNANDEZ-ZOÏLA, 1981) - est complété par la dimension verticale. Nous n'insisterons pas davantage sur cet aspect déjà relevé (notamment en 3.2.2.1.2; 3.2.1.2.3; 3.2.2.3.2), si ce n'est que nous précisons que cette méga-métaphore se file principalement avec des phores<sup>295</sup> tels que

<sup>291</sup> Par exemple : «Enfin, le choix de la langue dépend de la fonction de l'interaction : *se rapprocher* de son interlocuteur ou, au contraire, *garder une distance avec lui, exclure* quelqu'un, accroître son propre statut, demander quelque chose, donner un ordre, *etc.*» (GR : 68).

<sup>292</sup> Par exemple : «Dans le troisième chapitre, nous essaierons *de situer* l'immersion dans la dynamique *du triangle* tâche - forme interactionnelle - contexte.» (GA : 45); «Français, allemand et suisse-allemand, *le triangle irrégulier*» (ME : sous-titre 123).

<sup>293</sup> Par exemple : «Depuis quelque temps, les chercheurs envisagent le bilinguisme moins *sous l'angle linguistique* et davantage *sous l'angle existentiel et communicationnel*.» (CO : 177). Sur les liens étroits entre localisation et partition, cf. HUYGHE (2009 : 124-145).

<sup>294</sup> Comme pour *la sphère publique* ou *le cercle familial* qui peuvent être plus ou moins étendus, élargis. Même lorsque ces «territoires» semblent être bien établis, à l'instar *des différents îlots de langues (l'îlot L1 - ou petite île - étant fragmenté de l'îlot L2 chez Kail)*, «la plasticité du système fait que les connexions peuvent encore changer [...]» (KA : 81) et l'aire des îles se modifier.

<sup>295</sup> Nous citons ici les phores que nous avons le plus relevés dans notre corpus. Concernant «les descriptions spatiales *au fond, au sommet, dans le fond, à la base*», cf. SALLES, (2011).

«base», «degré», «fondement», «haut», «niveau», «pied», «sommets» ou «trait». En effet, cette double orientation est inhérente à notre mode de perception de notre environnement et traverse l'histoire des sciences dans son intégralité<sup>296</sup>.

**La nouveauté ne réside donc pas dans cette représentation bidimensionnelle (haut-bas / gauche-droite), mais peut-être dans cette troisième dimension, celle d'une profondeur non seulement figurée, mais désirée (3.2.1.1.2).** Cette recherche visant à percer les secrets du bilinguisme s'enfonce dans son épaisseur en insistant sur la portion d'espace étudiée; *la toile, le fond* (voire *la toile de fond*, LÜ : 10) et surtout *le plan* (*arrière-plan* ou *premier plan*<sup>297</sup>, LÜ : 10 ou GA : 42 / 46) permettent de jauger ce degré de profondeur et d'insister si le problème ne sera qu'*effleuré par un regard superficiel* (LÜ : 32 / 33) ou au contraire *creusé, exploité dans sa profondeur* (BI : 17). **Cette quête à fleur de peau (3.2.1.1.3), s'efforçant de passer sous la surface, de découvrir l'essence dans la substance, constitue sans doute une évolution majeure en matière d'études linguistiques.**

### 3.2.3.2 Le langage spatialisant

Cette transition «hypodermique» s'applique donc à distinguer l'intérieur et l'extérieur, le dedans et le dehors (3.2.2.3.2), l'endolingue et l'exolingue<sup>298</sup>. Mais cette recherche de «structures profondes (Chomsky) - [qui] doivent comprendre tout ce qui conditionne l'interprétation et être plus éloignées des structures de surface qu'on ne l'a supposé jusqu'alors» (FORTIS, 2011 : 108) - signifie également **un déplacement d'une linguistique structurale à celle cognitive**. Suivant les travaux de localisation du langage à un niveau cérébral - initiés par le phrénologue Franz Joseph Gall (1758-1828), puis par les médecins Paul Broca (1824-1880) ou Karl Wernicke (1848-1904) - cette psychologisation de la linguistique débouche sur une prise de conscience de l'acte langagier à un niveau neuronal. L'étude de ce métalangage met en évidence l'importance d'un espace mental créé notamment par nos choix linguistiques. Contrairement à cet espace physique décrit par des morphèmes spatiaux (*supra*), ces espaces psychiques se caractérisent surtout par la conscience que se fait le locuteur de leur existence.

Si nous prenons cet exemple :

«Nous allons mener notre description de manière concentrique; nous partirons d'une perspective large, assez large pour que les données statistiques disponibles aient un sens. Ensuite, nous resserrerons progressivement notre approche afin d'aboutir à une vision plus précise du bilinguisme dans l'optique de nos sujets.» (LÜ : 22)

---

<sup>296</sup> Par exemple, dans des couples comme axes paradigmatique et syntagmatique (1.1.2.2), études longitudinales et transversales, *management* horizontal ou vertical, etc.

<sup>297</sup> Nous pourrions y ajouter *le pan* désignant une totalité : «C'est *tout un pan* de la réalité sociale qui devient inaccessible et fragilise l'individu dans sa structuration identitaire et son assise sociale.» (CO : 31)

<sup>298</sup> N.B : «La terminologie «endolingue/exolingue», empruntée entre autres à Porquier (1984) et Alber & Py (1986), est abandonnée par Dabène (1994) au profit des termes «homoglotte» et «alloglotte.» (GAJO, 2000 : 17)

Nous constatons comment des données physiques issues de notre expérience sensitive quotidienne structurent le langage (suivant l'idée de se mouvoir, de se déplacer, de parcourir une étendue), et comment cette même langue crée un espace cognitif (ici, semblable à un cercle, ou à une sphère, d'abord large puis de plus en plus restreint). Par contre, il nous paraît excessivement ardu de préciser la frontière entre ces espaces, ce qui reviendrait à différencier une réalité autonome - non humaine ? - d'une réalité imaginaire (humaine ?) construite. Tous les chercheurs s'étant penchés sur cette question ne peuvent au mieux qu'opérer cette distinction - par exemple entre deux modalités pour FORTIS (2004 : 70) ou entre un lexique physiologique et un lexique mental pour POLGUÈRE (2016 : 9) - au pire rappeler que toute réalité perçue l'est uniquement à un niveau mental<sup>299</sup> (1.3.1). Selon le degré d'imagination, *i.e.* de concrétisation, de fabrication d'une réalité intrinsèque, notre exemple sera compris, interprété de manière plus ou moins saillante, certains ne retenant qu'une procédure logique et linéaire de description (sans même relever les morphèmes spatialisants), alors que d'autres verront «physiquement» le passage d'un cercle à son centre et que d'autres encore y décèleront un œil permettant d'abord une vision panoramique puis focalisée en un point unique rétinien. Cette capacité à «voir» une réalité riche et multiple - en créant des liens, des analogies porteuses de sens - pourrait être une définition de l'intelligence.

Pour nous, la seule distinction peut-être valable serait celle prenant en compte le degré de conscience de cette fabrication du réel, les représentations métalinguistiques, ainsi que toutes les démarches visant à prendre connaissance de sa propre activité psychique, permettant une meilleure appréhension de cet «espace» unique encore inconnu. Et puisque **l'information est la mise en forme** d'éléments susceptibles de nous permettre une certaine compréhension de notre environnement, nous relevons ici deux principales «tournures» servant cette description **en pleine conscience** de l'acte langagier lié au bilinguisme.

---

<sup>299</sup> Au niveau de la physique, cette distinction - entre espace physique et espace psychique - est une aberration.



### 3.2.3.2.1 La géométrie des bilinguismes

Le fait que «le langage joue un rôle décisif dans l'émergence de la pensée consciente» (BRONCKART, 2019 : 292) est généralement accepté, tandis que les recherches en géolinguistique<sup>300</sup> ou en cognition spatiale<sup>301</sup> ont orienté la linguistique vers différentes démarches visant à structurer ces «espaces» variationnels. Nous avons, pour notre part, pu constater l'importance de certains termes dans cette direction. Nous pensons notamment au **concept de «champ» - issu de la nouvelle physique - qui a remplacé celui de «force»** jugé trop rigide et orienté<sup>302</sup>. Cette appellation en linguistique (*champ sémantique, champ de communication, etc.*) suit en effet de quelques décennies (1972 pour le CNRTL) son utilisation massive dans le domaine de l'astrophysique (dès les années 1910). La connotation d'interactivité y relative (*infra*) n'est certainement pas étrangère à cette préférence. Ainsi fleurissent les *géographies* linguistiques (MALMBERG, 1966 : 82), les *topologies*<sup>303</sup> (BERTAUX, 1977; PETITOT 1991), les *géométries* «régnant aux arrières-plans de l'esprit humain» (POTTIER, 2012 : 18; CORMINBOEUF *in* COLLECTIF, 2011<sup>304</sup>). Notre corpus n'échappe pas à cette tendance et nous y retrouvons logiquement ces mêmes expressions :

«La signification de ce terme [communauté migrante] possède une *géométrie variable*, qui se déploie à partir d'un noyau [...].» (LÜ : 19)

«Nous dressons une *géographie de l'espace interactionnel scolaire* et de ses contraintes [...].»; «Dans notre perspective conversationnelle, nous considérons que les enjeux didactiques sont à traquer d'abord dans l'organisation même des activités discursives.» (GA : 15)

Deux phores largement employés ont attiré notre attention; **il s'agit du «monde» et de l'«univers» :**

«Autrement dit, chez le bilingue coordonné chaque langue se rattacherait à un *monde spécifique*, alors que chez le bilingue composé il n'y aurait qu'un monde, mais qui laisserait place à deux langues.» (LÜ : 79)

«Je pouvais dire le bonheur et la fierté d'*appartenir à deux mondes* qui m'habitent, m'enchantent et me perturbent en permanence.» (BI : 12)

«*Le monde des bilingues*» (GR : 11, sous-titre)

«Toutefois, lorsque l'*univers communicatif* reste cité et non immédiat, il est difficile de légitimer un cadre autre que réflexif.» (GA : 86)

---

<sup>300</sup> L'étude de la variabilité linguistique ou dialectale à un niveau géographique, i.e. l'étude des faits de langue dans leur dimension spatiale et non plus exclusivement temporelle (dès 1918), cf. SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK (2009 : 34-35).

<sup>301</sup> Nous pensons notamment à la théorie des espaces mentaux de FAUCONNIER (1984).

<sup>302</sup> C'est ainsi que la force gravitationnelle a été remplacée par le champ gravitationnel permettant d'intégrer les découvertes en matière d'échanges énergétiques et de relativité.

<sup>303</sup> Nous-mêmes, nous visons à réaliser une *topologie du bilinguisme*, à découvrir un paysage de ses représentations, un univers métaphorique. Ces topologies sont souvent associées à des essais de classements typologiques.

<sup>304</sup> Notamment avec l'idée de «conceptualisation à *géométrie variable* des objets-de-discours» ou avec celle de dualité naissant «de deux points de vue différents [d']un même objet aux contours flous» (COLLECTIF, 2011 : 475 / 485).

«Je rappellerai que la représentation sociale constitue *un univers d'opinions et de croyances*, collectivement produite et engendrée, organisée autour d'une signification et par rapport à un objet donné.» (PE : 146)

Ces termes génériques - pour le moins englobant - font presque systématiquement l'objet d'une réflexion métalinguistique quant à leur nature : sont-ils des hyperonymes (ce que l'étymologie d'uni-vers - un seul tout - tendrait à prouver) ou au contraire une partie, un bout d'un ensemble plus vaste encore à découvrir ? Alors que les astrophysiciens explorent les multiples potentialités d'un cosmos se déclinant en plurivers, *la planète bilingue* fait également l'objet d'une redéfinition. Car si «le langage a la faculté de catégoriser la réalité» (LÜ : 74), la verbalisation de l'espace crée les contours de notre monde, fabrique notre savoir<sup>305</sup>. A la suite des travaux d'Einstein, la notion d'«espace» n'est plus fixe ni universelle<sup>306</sup>, tandis que **le bilinguisme se caractérise par une construction géométrique symétrique** (par exemple, «entre les mondes de la L1 et de la L2»; LÜ : 60).

### 3.2.3.2.2 Les bilinguismes formalisés

La conscience de la création de cet espace mental - *i.e.* la prise de conscience que notre conscience crée notre «monde» - induit une mise en abyme où «une modélisation géométrisable de la langue» (POLGUÈRE, 2016 : 28) est non seulement possible, mais indispensable, tant les catégorisations linguistiques et les représentations mentales interagissent entre elles. Parmi les différentes méthodes devant permettre de visualiser cette double dimension - à la fois structurée et structurante d'un langage spatialisant - nous pouvons citer les travaux en lexicométrie, en logométrie et, d'une manière générale, en IA<sup>307</sup>. Les essais en matière de typologies du bilinguisme (GA : 48 / 75), d'«organisation des systèmes structuraux et fonctionnels des langues en présence» (KA : 37), ainsi que les «compartimentages linguistiques» (GR : 43) ou «les modes organisationnels des langues dans le cerveau» (AB : 41) donnent lieu à des schémas synoptiques (aussi bien géométriques que descriptifs), à *un panorama* net et précis.

*Cette cartographie du bilinguisme* est tout particulièrement visible chez GROSJEAN (2015) qui développe ses *grilles de lecture* selon divers paramètres. En voici quelques exemples :

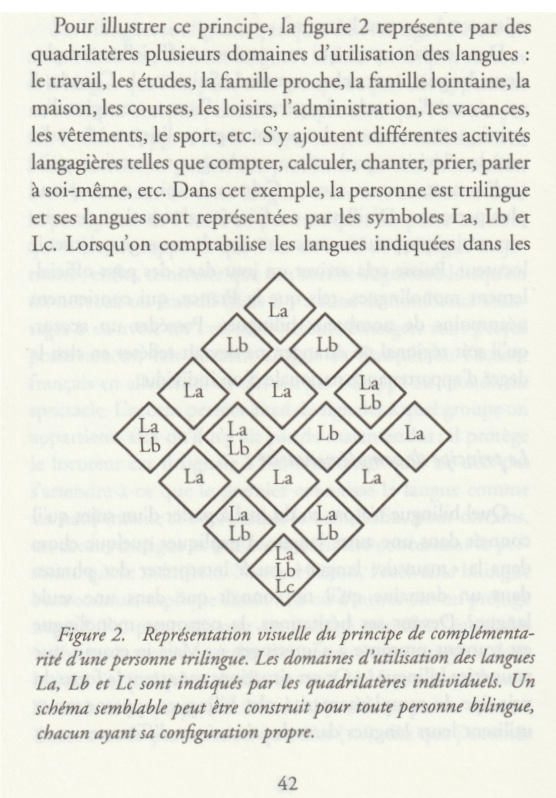
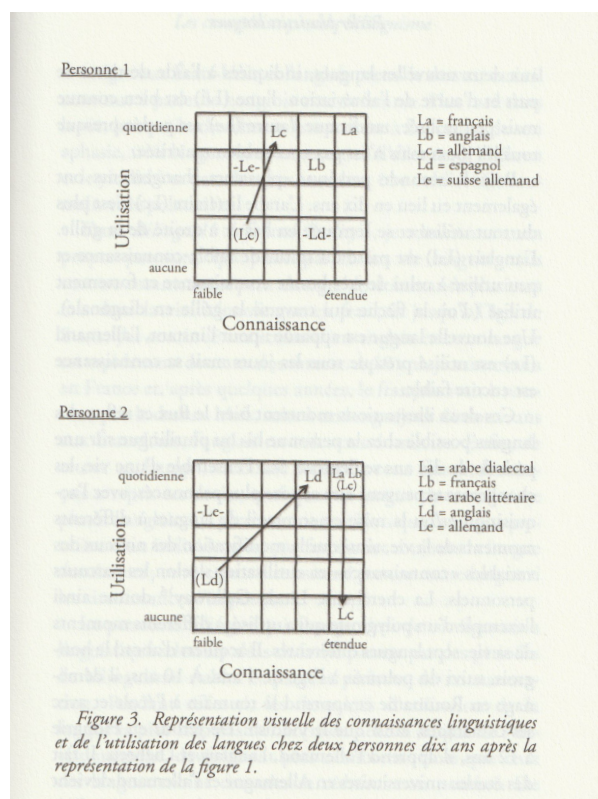
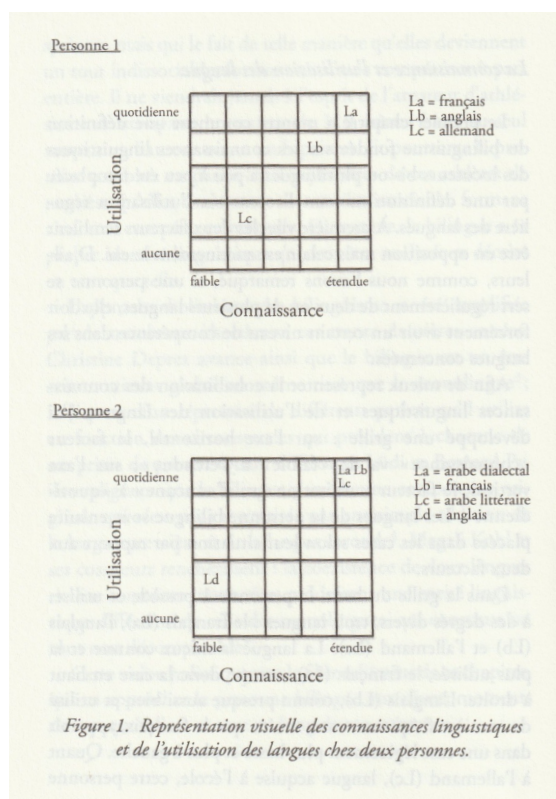
---

<sup>305</sup> Nous reprenons ici le titre de la thèse de Lorenza MONDADA (1994) : *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir*.

<sup>306</sup> Par exemple, l'expression «dans la rue» se traduit «auf die Strasse» et indique que la perception de cette rue est catégorisée différemment en allemand, *auf* pouvant aussi bien être traduit par *sur* ou par *dans*; «Alors que la catégorisation de la rue en allemand focalise la surface de la chaussée comme étant la dimension la plus pertinente, en français celle-ci est conçue comme un espace volumétrique comprenant les façades des bâtiments qui la bordent.» (MONDADA, 1994 : 124); «Par exemple, la notion d'espace n'est pas universelle : quand nous disons : «L'enfant est derrière l'arbre», les Guugu Yimithirr, une communauté d'aborigènes, en Australie, voient le même enfant «au nord (ou au sud) de l'arbre». Si bien que les enfants Guugu Yimithirr développent un sens aigu de l'orientation en même temps que le langage.» (AB : 48)

<sup>307</sup> Notamment en linguistique informatique.

«Afin de mieux représenter la cohabitation des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues, j'ai développé une grille : sur l'axe horizontal, le facteur «connaissance» va de «faible» à «étendue»; sur l'axe vertical, le facteur «utilisation» va d'«aucune» à «quotidienne». Les langues de la personne bilingue sont ensuite placées dans les cases selon leur situation par rapports aux deux facteurs.» (GR : 35)



Ce maillage permet ainsi une visualisation claire qui peut se décliner en de multiples configurations pour représenter aussi bien des distinctions synchroniques (p.36) qu'une évolution diachronique (p.49) ou un panorama environnemental prenant davantage de facteurs sociaux en considération (p.42). Les intérêts de ce genre de présentations visuelles, permettant d'appréhender les différentes informations utiles et pertinentes sous un seul regard, ne sont plus à démontrer. De la même manière, les métaphores spatialisantes métalinguistiques engendrent instantanément un schéma géométrique à la fois aisément compréhensible et surtout directement utilisable.

Lorsque KAIL (2015 : 59-60 et reprenant Talmy<sup>308</sup>) affirme que «les langues germaniques sont des langues à *cadres satellites* - où la manière du mouvement est codée dans *la racine verbale* (*to run*) et la trajectoire dans *des satellites verbaux* (avec des prépositions comme *run away*) - tandis que les langues romanes sont à *cadre verbal* - qui codent la trajectoire dans *la racine verbale* (*descendre, partir*) et la manière dans des constructions prépositionnelles (*à quatre pattes*) ou gérondives (*en courant*) - notre esprit élabore immédiatement une double géométrisation duelle associant **les langues germaniques à une structure en étoile compacte** et **celles romanes à une nébuleuse plus ou moins large et dense**.

Hormis l'amplification du sentiment de scientificité de ce genre de modèles (usant de nombreuses statistiques et d'autres outils mathématiques) ou leur caractère très spectaculaire<sup>309</sup>, ces figures schématisantes permettent surtout «le passage d'une cognition abstraite à une cognition pratique et située» (MONDADA, 1994 : 98), ainsi que la démultiplication *des territoires du savoir, des formes de la connaissance*<sup>310</sup>. Même si les dangers découlant de cette formalisation ne sont pas à négliger<sup>311</sup>, celle-ci accorde à chaque mode de représentation un mode de conceptualisation distinct, susceptible d'éclairer davantage le paysage cognitif d'une épistémè toujours en construction.

### 3.2.3.3 Relativité et révélations

Comme nous pouvons le constater, le changement de paradigme en matière de bilinguisme ne consiste pas simplement à considérer cette «activité» comme une normalité (1.1.2.3), cela va bien au-delà. Il s'agit pour les uns d'acquérir une philosophie permettant «de vivre [pleinement] son état de bilinguisme» (AB : 16), pour d'autres «de découvrir l'espace mental complexe» relevant de cette situation (ME : 13), pour d'autres encore de considérer «le parler bilingue [devient] comme une situation expérimentale dans laquelle certains traitements cognitifs sont plus visibles, comme sous un effet de loupe» (LÜ : 149). **Loin d'un paysage métaphorique fixe et statique, les différentes analogies relevées dans notre corpus dessinent un nouvel espace représentationnel souple, mouvant, vibrant dont voici les grandes caractéristiques.**

<sup>308</sup> TALMY Leonard, 2000 : *Towards a Cognitive semantics*, Cambridge (MA), The MIT Press. Cf. également BARNABÉ (2016) ou FORTIS et VITTRANT (2011 / 2).

<sup>309</sup> Nous pensons notamment aux *nuages lexicaux* issus d'analyses logométriques dévoilant le relief de discours politiques comme chez MAYAFFRE (2017; 2013).

<sup>310</sup> «Au minimum, elle [la connaissance] implique une carte, une encyclopédie qui énumère les parties et juxtapose les territoires de la pluralité. Le savoir est pluriel.» (COLLECTIF, 1996 : 95)

<sup>311</sup> Par exemple, celui d'une mauvaise interprétation de données statistiques ou d'un ajustement des représentations proposées pour que celles-ci «mappent» avec les objets préconstruits par un schéma de pensée (LÜ : 146).

### 3.2.3.3.1 La liquéfaction du centre

Si l'importance du point de vue est bien connue et traitée en littérature, l'idée de la langue considérée *comme un prisme particulier, pouvant modifier la scène de vie* est plus novatrice. **Changer de langue correspond ainsi à modifier son angle de vision, ainsi que la portion «visible» d'un espace cognitif en perpétuelle formation.** Tous les auteurs<sup>312</sup> relèvent avec force *cette dimension particulière entraînant la déformation et/ou «la progression de [leur] l'univers communicatif»* (GA : 86) :

«La langue est *comme un prisme à travers lequel on voit le monde et avec l'aide duquel on se comporte dans le monde.*» (AB : 62)

«Le bilinguisme nous offre la capacité de nous faire comprendre et d'expliquer dans la langue de l'autre; *il donne accès à plus d'informations*; il permet d'exprimer la même chose de différentes manières; *il ouvre un accès direct à une autre culture et donc à une autre manière d'interpréter le monde.*» (GR : 11)

«Le plurilinguisme peut être abordé *sous des angles très différents* : linguistique, éducatif, juridique, politique, socio-économique, psychologique, historique, *etc.*; [...] nous avons constaté que l'apprentissage d'une seconde langue peut avoir une influence sur la *représentation que l'on a de soi-même, des autres, du monde en général.*» (LÜ : 5 / 53)

«Ne doit-on pas admettre que toute personne possède une grille d'interprétation assez stable de la réalité ? / Dans le cas d'un bilingue, on peut raisonnablement soutenir l'hypothèse que, dans une certaine mesure, chacun des modèles de la réalité est vécu à travers le «*crible culturel*» que représente l'autre; c'est dire que chacune des deux langues est parfois et en partie *catégorisée par l'autre.*» (LÜ : 68 / 74)

Sans parler d'une focalisation omnisciente - inatteignable par essence - **l'ouverture aux langues est également une ouverture de son champ de vision, un élargissement de son territoire intérieur, un accroissement de son acuité cognitive.** Qu'il s'agisse de *voile qui s'évanouisse (i.e. de révélateur, LÜ: 108), de grille, de crible (supra), de filtre* (GA : 15) ou de *flux kaléidoscopique* (LÜ : 55), le regard est modifié. *Spectre pluriel* (LÜ : 23), *capacité à relever des traits saillants* ou *bifocalisation* (GA : 52), si nous devons vulgariser les effets supposés du bilinguisme en matière de perception du monde, nous parlerions de super-pouvoirs ou de super-héros. Même s'il faut garder à l'esprit que les livres étudiés défendent tous les vertus du bilinguisme, de telles aptitudes - et ce quelques décennies seulement après la condamnation de cette pratique (1.2.1.3) - méritent d'être soulignées.

Plus que cette prise de hauteur ou que l'agrandissement de son spectre sémantique, la nouvelle perception de la notion de «centre» nous semble primordiale. Ce point fixe, qui semblait ne pouvoir correspondre qu'à une focalisation unique, est en train de se liquéfier au profit de focus pluriels, de se fondre en polarisations complexes, «l'individu plurilingue, bien que conservant toujours une identité monolithique, étant capable de dédoubler sa conscience<sup>313</sup>».

<sup>312</sup> A l'exception peut-être de MEUNE (2011) dont le propos se concentre davantage sur des aspects socio-politiques.

<sup>313</sup> «Sa conscience [celle du bilingue] métalinguistique se double d'une conscience anthropologique et d'un esprit nécessairement critique.» (CO : 37).

L'intelligibilité et la sensibilité d'une langue ne désignent pas seulement une confrontation à la réalité, mais bien à l'altérité (HATCHUEL, 2006), à une nouvelle perception de l'étrangeté à soi, à la mise en place d'un nouveau «milieu» qui, contrairement au statisme d'un centre inamovible, est en constante agitation et ne signifie pas un seul «lieu», mais bien l'oscillation permanente de rapports entre plusieurs éléments d'un ensemble. Dès lors, on comprend aisément tout le soin apporté à relever la préséance *de cet ensemble, du contexte, du cadre* qui détermine la nature des relations<sup>314</sup> (*infra*). **Ce principe de relativité<sup>315</sup> révolutionne ainsi le bilinguisme** qui ne saurait se réduire à une traduction (*translation*) d'un idiome à un autre, mais qui implique la démultiplication de réalités désormais ouvertes et imprécises. Bien éloignée de la conception d'un BILINGUISME-COLONIALISTE indéfectible et tout-puissant, l'acceptation - la compréhension - de cet indéterminisme conduit à l'humilité et à la tempérance.

### 3.2.3.3.2 La fluence des frontières

De la même manière, le fait d'accepter que l'esprit (ou la conscience) ne doit pas obligatoirement être contenu dans la boîte crânienne, mais peut occuper un espace infiniment plus étendu - et surtout d'une autre nature que celui de notre expérience physique - aboutit à une redéfinition des «frontières» linguistiques. Hormis celles géographiques qui sont toujours désignées par cette acception classique à connotation fermée, les frontières mentales se floutent et sont susceptibles de s'écarter, de s'étendre, de se déformer :

«C'est aussi une richesse, car avec la maîtrise de deux langues *on repousse inévitablement les frontières, notre monde s'élargit.*» (AB : 16)

«*Mais si la frontière est souvent perçue comme une «ligne» séparant deux territoires homogènes, elle peut aussi être perçue comme plus élastique, comme une «bande», comme un ruban ou une zone bilingue qui, dans un dégradé, permet la transition entre deux territoires.*» (ME : 165)

**Cette élasticité** - que l'on peut aisément rapprocher du concept de «**plasticité cérébrale**» (KA : 81) - **va de pair avec une malléabilité et une perméabilité des «univers langagiers»**. Nous devons avouer que nous nous attendions à relever de nombreux extraits en relation avec une zone de «contact» ou une «interface», ces appellations découlant notamment des théories se consacrant aux interlangues. A celles-ci - rares et généralement à usage non métaphoriques - ont été privilégiés des termes d'ouverture : *les passages, les passerelles, les ponts, les brèches...* :

<sup>314</sup> Par exemple : «On peut bien imaginer *dans ce cadre* que les activités métalinguistiques ne devaient pas constituer *le point central*. Cependant, on constate que *le croisement entre acquisition et interaction exolingue rejoint* très régulièrement une description de ces activités. / Les ruptures entre les séquences ou *l'agencement* de celles-ci seront envisagées en termes de *recadrage*. / En nous raccrochant à la notion d'*interstice* [...], qui désigne les contradictions ou les trous laissés par le croisement de divers cadres de référence, nous pouvons dire que les *interstices* sont susceptibles d'être traités comme des espaces utiles à la créativité interactionnelle et acquisitionnelle, ou alors comme des scories à ignorer ou à ramener au cadre en vigueur.» (GA : 51 / 73 / 112).

<sup>315</sup> Cf. Benjamin Whorf : «We are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated» (1959 : 214).

«L'alternance de code (code-switching) est le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases.» (GR : 70)

«Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens que l'individu bilingue est en mesure - dans la plupart des situations - de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité.» (LÜ : 10)

«Berne, *canton-passerelle* ? Entre mission et mythe. / La métaphore du «pont», souvent utilisée pour parler des régions ou villes bilingues, est d'autant plus actuelle que l'article 70 de la constitution fédérale stipule que «la Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques». / Certains récusent l'idée de mission particulière pour Berne, soulignent le côté artificiel de la métaphore [du pont] compte tenu de la taille de la minorité francophone, ou dénoncent une formule rituelle qui masque les dissensions, une coquille vide surtout utile en période électorale : «tarte à la crème», «faire-valoir politique», «discours de cantine», la théorie officielle du «pont» est un mythe; *Brückenfunktion ist politischer Mythos*.» (ME : 180, sous-titre / 179 / 181)

«Tout au contraire, son ouvrage contribue à élargir une brèche à peine entamée, pour laisser entrevoir, dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite des «enfants à deux voix», un horizon prometteur.» (PE : XV de la préface de Laurence Rieben)

«[...] l'angoisse de voir dans la synthèse toutes les brèches laissées ouvertes ou creusées par notre parcours.» (GA : 219)

«Si l'on accepte de considérer le «contact» comme un indicateur de la dynamique des langues» (TABOURET-KELLER, 2008), la très faible utilisation de ce phore est révélatrice d'une autre vision du bilinguisme où les domaines langagiers ne coexistent plus mais s'interpénètrent, tandis que les frontières se déforment, se défont et se construisent constamment (LÜ : 30-40). Ce qui est dès lors recherché n'est plus la fixation de ces limites, mais bien leur transcendance (LÜ : 20), l'acceptation de leur relativité, «du désordre<sup>316</sup> relatif de l'activité langagière» (CO : 220), «de formules passe-partout» ouvrant d'autres horizons (GA : 170).

### 3.2.3.3.3 La singularité interactionnelle

Un centre démultiplié, des frontières flottantes, un espace flou et imprécis, les certitudes en matière d'«univers linguistiques» des années 1980 semblent bien lointaines désormais. Ne restent plus, dans cet espace en perpétuelle mutation, que les liens, les transferts, les interactions<sup>317</sup>. De la sorte, le cadre linguistique perd de l'importance au profit de ces échanges : la compétence d'interaction biculturelle est à l'honneur (LÜ : 66), tandis que l'enfant apprend d'abord «un certain mode des relations sociales<sup>318</sup>» (GA : 31).

Dans ce champ lexical, deux figures particulières sont à relever. La première est celle incluant le concept de «dimension». On insiste sur une dimension en particulier

---

<sup>316</sup> Contrairement à ce qui est habituellement admis, i.e. que les systèmes langagiers doivent permettre de mettre de l'ordre dans le monde complexe qui nous entoure (AB : 153); cf. CALVET Jean-Louis (2007) : «Pour une linguistique du désordre et de la complexité» in BLANCHET (2007).

<sup>317</sup> Les courants philosophiques parviennent d'ailleurs à la même conclusion : «Je suis les liens que je tisse avec les autres» citation d'Albert Jacquard, cf. CLIVAZ (2019 : 32). Pour des exemples concernant ces relations, ces interactions, cf. (LÜ : 19 / 38 / 79), (GA : 112 / 193).

<sup>318</sup> «Ce que l'enfant apprend d'abord en acquérant une langue, c'est moins une interprétation figée du monde dans ses composantes physiques qu'un certain mode des relations sociales qui distribuent la parole, les droits, les statuts, le rapport aux savoirs et aux savoir-faire.» (GA : 31)



(comme celle métalinguistique du bilingue, GA : 129), sur la largesse d'un domaine linguistique à *plusieurs dimensions* - i.e. d'un système *pluridimensionnel* - (GR : 137; LÜ : 6-7) et, d'une manière générale, sur le fait que le bilinguisme est avant tout un phénomène *multidimensionnel* (LÜ : 17; CAVALLI, 2000 : 148). La seconde est celle permettant de visualiser l'ensemble de *ces relations et des dimensions interconnectées*. Le bilinguisme constitue ainsi *des réseaux* (conceptuel, sémantique, hiérarchique, etc.<sup>319</sup>), *des constellations*<sup>320</sup> (LÜ : 87 / 108; GA : 69; DE SWAAN, 2004) pouvant se décliner, se *cristalliser*<sup>321</sup> à l'infini.

**Ce parallélisme entre l'espace langagier et l'espace sidéral sied tout particulièrement à la linguistique contemporaine.** En effet, celle-ci parvient à intégrer le difficile paradigme de relativité<sup>322</sup> où langue et connaissance ne peuvent se structurer et se construire que dans un espace mental dès lors différent non seulement d'une culture à l'autre, mais d'un individu à l'autre et même d'un instant à l'autre. Il est de plus remarquable de constater que cette évolution - i.e. révolution dans son sens géométrique - s'est réalisée dans un laps de temps court. A la croyance en «une organisation unidimensionnelle du langage» (DENIS, 2016 : 173) s'est imposée celle de multivers cognitifs aux dimensions et imbrications encore inconnues dont la virtualité - et/ou la réalité - est d'autant plus difficile à jauger que la plupart de ces mécanismes s'effectuent de manière inconsciente<sup>323</sup>. La confrontation entre ces deux extraits permet également de considérer l'importance des changements opérés : en 1974, Henri Lefebvre s'interroge en esquisant les traits de ce que peut impliquer un espace linguistique; Richard Huyghe, trente-cinq ans plus tard, distingue deux facettes d'un espace complexe dont les termes et leurs propriétés sont clairement recensés, détaillés, analysés, situés :

«Dans quelle mesure un espace se lit-il ? Se décode-t-il ? L'interrogation ne recevra pas de sitôt une réponse satisfaisante. En effet, si les notions de message, de code, d'information, etc., ne permettent pas de suivre la genèse d'un espace [...], un espace produit se décrypte, se lit. Il implique un processus signifiant. Et même s'il n'y a pas un code général de l'espace, inhérent au langage et aux langues, peut-être des codes particuliers s'établissent-ils au cours de l'histoire, entraînant des effets divers; de sorte que les «sujets» intéressés, membres de telle ou telle société, accédaient à la fois à leur espace et à leur qualité de «sujet» agissant dans cet espace, le comprenant (au sens le plus fort de ce terme).» (LEFEBVRE, 1974 : 26)

«En tant que termes localisateurs, désignant des segments du réel dans leur rôle de sites, *lieu, endroit, place* et les autres présentent l'espace comme un réseau relationnel, construit à partir des entités du monde. Dans le débat ancien qui oppose les conceptions absolue et

<sup>319</sup> Par exemple : «Un champ est défini par des *réseaux* hiérarchiques constitués sur la base de la répartition du capital symbolique entre les acteurs.» (GA : 99)

<sup>320</sup> Surtout pour Lüdi et en parlant de *constellation politique*, cf. *Le Paysage linguistique en Suisse*, 2000 : <https://biblio.parlament.ch/e-docs/139177.pdf>.

<sup>321</sup> «Ces motivations se *cristallisent*; il s'agit de *décristalliser* le lien entre objet et approche d'enseignement » (GA : 33 / 69).

<sup>322</sup> «Cette position débouche naturellement sur un relativisme intégral : toute connaissance du monde, ou toute organisation mentale, est dépendante de la langue : à chaque système linguistique particulier correspond une vision du monde spécifique.» (BRONCKART, 2019 : 116)

<sup>323</sup> Sur cette production d'espace, cf. DENIS (2016; surtout le ch. 3); sur la sémantique des représentations spatiales, cf. VIEU (1991).



relative de l'espace, respectivement comme étendue vide, infinie et indépendante de la matière, et comme tissu de relations établies entre les objets du monde, les NGE favorisent la seconde conception. [...] D'une manière générale, la conception relative et relationnelle de l'espace semble dominer dans le lexique spatial. / L'espace, tel qu'il est décrit et construit par les noms qui s'y rapportent, présente donc deux facettes, dont l'une est substantielle et l'autre, relationnelle.» (HUYGHE, 2009 : 260 / 261)

Dès lors, la localisation prime sur la modélisation d'un espace de sens commun, la prise de conscience du point de vue (relatif ou absolu) disloque tout focus unique, «un lieu devient un événement» (HUYGHE, 2012) et chaque système doit intégrer sa dynamique. Considéré *comme un lieu* (LÜ : 63), le bilingue - ou plus exactement ses capacités cognitives et langagières - crée sans cesse des liens (entre deux langues, entre deux cultures, etc.) et crée du sens. **Ce couple lien-lieu** n'est pas sans rappeler les *Topiques* d'Aristote où les topoï - ou lieux communs - désignent à la fois un argument général, un thème récurrent, mais aussi un emplacement, un endroit où fixer sa pensée (CLIVAZ, 2014 : 69-72), tandis que la rhétorique se mue *en continent* (JEANNERET, 1994 : 50), *en empire* (PERELMAN, 1977) où topologie et tropologie se rencontrent<sup>324</sup>.

Sous le sceau de cette perspective, **le bilinguisme peut être envisagé comme une singularité interactionnelle où chaque connexion interlinguale coïncide à un point spécifique d'un espace-temps nouveau, «à un parcours entre deux infinis» (POTTIER, 2012 : 11), à une somme de potentialités en latence désormais activée, à une libération du sens.** Le seul fait que nous ayons répertorié bien davantage d'analogies relevant de l'ouverture de cet espace que de son cloisonnement indique cette tendance visant à se départir d'un bilinguisme figé et statique. Si connaître une nouvelle langue c'est découvrir un nouvel espace, si le bilinguisme accroît le relativisme conceptuel et agit comme un miroir - de soi et du monde - en nous révélant de nouvelles formes de pensée (*i.e.* d'informations), si *d'autres couleurs* sont ainsi dévoilées par le biais *d'une fonction métacommunicative déployée* (LÜ : 70), on comprend que, désormais, le changement de paradigme - faisant du plurilinguisme la norme et non plus l'exception - ne peut plus être remis en question.

---

<sup>324</sup> La topologie étant l'étude physique des «lieux», la tropologie celle métaphysique de ces «lieux», cf. CLIVAZ (2019) ou FOUCAULT (1966 : 130) concernant «le grand pouvoir de déplacement [des mots qui] ont leur lieu, non dans le temps, mais dans un espace où ils peuvent trouver leur site originaire, se déplacer, se retourner sur eux-mêmes, et déployer lentement toute une courbe : un espace tropologique.»

# PARTIE 4

## L'IMAGERIE «SUR LE TERRAIN»

S'il y a bien un avantage du bilinguisme cité - et quelles que soient les langues en contact - c'est celui du développement d'une activité métalinguistique, par exemple :

«Des deux études, il ressort que **l'expérience bilingue est un facteur puissant de développement des capacités métalinguistiques** aux âges considérés [...]. Dans l'ensemble, les résultats de ces études s'inscrivent dans la ligne de recherche qui voit dans le bilinguisme précoce un facteur d'accélération du développement métalinguistique.» (PINTO et EL EUCH, 2017 : 110-111)

Depuis plusieurs dizaines d'années, ce thème est étudié, repris, nuancé par de nombreux auteurs (DABÈNE et INGELMANN, 1996; BESSE, MAREC-BRETON et DEMONT, 2010; DEFAMIE et BALSSEN PANTIC, 2014; LUCAS, 2021) à tel point que ce dernier a été intégré dans l'encyclopédie libre qu'est *Wikipédia* :

«La conscience métalinguistique est un thème que l'on retrouve fréquemment dans les études sur le bilinguisme. On peut la diviser en quatre sous-catégories, à savoir : la conscience phonologique, la conscience du mot, la conscience syntaxique et la conscience pragmatique [...]. Parmi celles-ci, la conscience phonologique et celle du mot sont les deux aspects de la métalinguistique qui ont suscité le plus grand intérêt dans les recherches sur la littératie bilingue. Les recherches ont montré que la conscience métalinguistique chez les personnes bilingues était un point essentiel du fait de sa relation avérée avec les compétences linguistiques et de ses effets positifs sur celles-ci et sur le développement de la compréhension des symboles et les capacités littéraires. En effet, de nombreuses études ayant pour sujet l'impact du bilinguisme sur la conscience phonologique et celle du mot ont démontré un effet bilingue positif [...]. Les personnes bilingues passent d'une langue à l'autre tout en apprenant, ce qui pourrait bien faciliter le développement d'une conscience phonologique plus aiguisée [...]. C'est pourquoi **ces personnes sont dotées d'une conscience métalinguistique plus développée que celle des personnes monolingues.**» (*Wikipédia*, entrée métalinguistique / psychologie, N° 4).

Dans notre recherche visant à permettre la visualisation d'un paysage des différentes représentations du bilinguisme, nous avons, parallèlement à notre analyse de corpus (3), réalisé une enquête sur le terrain auprès de trois panels distincts (enfants des Clabis (P3), adolescents du CO de Sierre (P2) et adultes spécialisés sur le sujet (P1), 2.3.2). Outre cette perspective intergénérationnelle et intercantonale, nous avons également proposé dans nos questionnaires des items s'intéressant plus particulièrement au regard «hors cadre», métalinguistique (4.1), puis des items davantage centrés sur des représentations métaphoriques intuitives (4.2). Nous progressons de ce fait sur un continuum «conscience-inconscience», *i.e.* «raison-cœur», devant nous fournir des lignes de force générales, des courants de pensée sous un spectre fondamentalement holistique.

Nous rappelons encore que cette étude, suite aux différents confinements issus de la pandémie de coronavirus, ne put être effectuée selon nos plans initiaux et a dû être fortement restreinte, notamment à un niveau temporel (avec un questionnaire unique pour les adultes et les adolescents, et deux questionnaires étalés sur deux ans pour les enfants des écoles enfantines).

## 4.1 Perceptions métalinguistiques du bilinguisme

Les regards portés directement sur le bilinguisme ont été recueillis de plusieurs manières, notamment : la demande d'une définition libre adressée au panel 1 (4.1.1) et une série de propositions adressée aux panels 1 et 2 (P1 et P2 / 4.1.2). Il va de soi que ces questions, exigeant une conscience de l'utilisation de langues différentes au quotidien, n'ont pas été soumises aux très jeunes enfants du panel 3 (P3). Des questions d'ordre plus personnel ont été soumises aux adultes (P1 / 4.1.3), tandis que la question de la représentation métaphorique du fonctionnement d'un cerveau bilingue concerne tous les groupes interrogés (4.1.4).

### 4.1.1 Définitions du bilinguisme

La question posée aux adultes bilingues était la suivante : **quelle définition donnez-vous au bilinguisme ?** Cette question large et ouverte laissait ainsi une grande liberté quant à une réponse brève ou au contraire tout à fait détaillée, allant d'une définition très sobre «*Comprendre l'autre*» à une expérience de vie ainsi présentée : «*Certes, une maîtrise suffisante de la langue est nécessaire. Mais ce qui est beaucoup plus important, c'est d'utiliser la langue même si l'on fait des fautes. Ceci se base sur mes propres expériences. Bien que j'avais un professeur excellent à l'école, je ne commençais à parler le français que beaucoup plus tard, quand je me suis libéré de la peur de faire des erreurs.*»

De manière générale, aucune différence notoire sur un plan syntaxique n'est à signaler entre les bilingues ayant le français ou l'allemand en L1, bien qu'une légère tendance à **des réponses plus synthétiques** (avec des réponses très légèrement plus courtes et souvent allégées des articles<sup>325</sup>) puisse être énoncée du côté des **L1A**. Nous indiquons ci-dessous quelques-unes des définitions recueillies à titre d'exemple :

«Le bilinguisme représente avant tout la compétence de comprendre une deuxième langue et, si possible, de pouvoir interagir avec des personnes issues d'une autre langue et d'une autre culture.» (LF)

«La maîtrise de deux langues (compréhension et expression) avec un niveau de compétence différent dans les deux langues (une langue «forte» et une langue «faible») mais le niveau dans la langue «faible» doit tout de même être assez élevé pour permettre une communication facile sur des sujets variés.» (LF)

«La capacité de comprendre et de s'exprimer, oralement ou par écrit, dans deux langues.» (LF)

«Connaître les fonctions des deux langues et leurs spécificités. Niveau = doit être suffisant pour atteindre ses intentions.» (LA)

---

<sup>325</sup> Par exemple «capacité à...» pour L1A au lieu de «la capacité à ...» pour L1F ou «parler dans deux langues» pour les L1A et «le fait de parler et de comprendre couramment deux langues» pour les L1F.

«Savoir écrire, parler, penser et rêver en deux langues, sous différentes qualités (étendue du vocabulaire, rapidité, etc).» (LA)

«L'emploi (gleichwertig) équivalent de 2 langues tous les jours.» (LA)

Au niveau sémantique, et comme nous pouvions nous y attendre, la grande majorité de ces spécialistes du bilinguisme insiste sur **la-les compétence-s du locuteur** avec les termes suivants :

<i>Compétence</i>	<i>Habileté</i>
<i>Capacité</i>	<i>Savoir</i>
<i>Maîtrise</i>	<i>Pouvoir</i>
<i>Connaissance</i>	<i>Fonctionnalité</i>
<i>Compréhension</i>	<i>Adaptation</i>

Il est intéressant de noter que **la moitié des L1A insiste sur le niveau de compétence** à atteindre en matière de bilinguisme :

- la maîtrise des deux langues se devant d'être parfaite, ou presque parfaite ou équivalente (20% de ce groupe)
- un niveau qualitatif minimum étant mentionné (30 % de ce groupe).

A contrario, **les L1F ne précisent en général aucun niveau linguistique** à atteindre, et lorsque ces niveaux de compétences sont mentionnés, il s'agit de niveaux différents (entre une langue forte, et une langue faible ou pratiquée à différents niveaux ou de manière imparfaite<sup>326</sup>) pour 30 % de ce groupe.

Tout aussi important **dans les deux groupes est un bilinguisme mis en usage** favorisant la communication et les échanges, avec ces termes clés :

<i>Dialogue</i>	<i>Action (le fait de parler, échanger, etc.)</i>
<i>Interaction (interagir)</i>	<i>Emploi</i>
<i>Expression (s'exprimer)</i>	<i>Usage / Utilisation (utiliser)</i>
<i>Communication (communiquer)</i>	<i>Atteinte d'un but / Réalisation</i>
<i>Partage (partager)</i>	

Nous retrouvons également à parts égales des indicateurs temporels précisant que le bilinguisme ne peut s'entendre que par **un emploi régulier** (*courant, couramment, tous les jours, selon les besoins*), tandis que l'expression écrite, aussi bien que celle orale, doivent être impérativement pratiquées. La véritable originalité provient du groupe L1F : en effet, si presque toutes les définitions mettent en exergue ce pouvoir de communiquer avec «l'autre» (*une autre culture, d'autres univers culturels, une autre langue, différentes personnes, etc.*), i.e. à rassembler deux pièces d'un même puzzle (3.2.1.1.2), d'autres imageries ont été évoquées (L1F) :

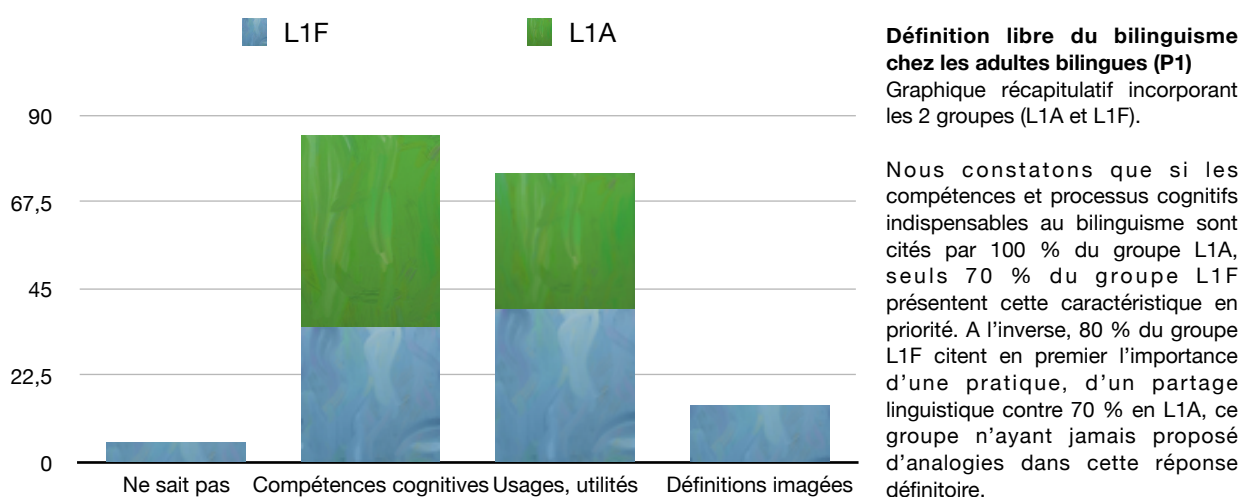
---

<sup>326</sup> «Le fait de parler et de comprendre couramment en deux langues, même imparfaitement.» (L1F)

- celle du BILINGUISME-FAMILLE<sup>327</sup> où le fait de partager deux langues induit non pas un échange avec l'autre, l'étranger, mais bien une intimité, une complicité entre deux membres d'un même foyer devant également partager le même humour.
- celle du BILINGUISME-EAU (3.2.1.2) où il faut *s'immerger dans deux cultures*, «être à l'aise dans deux langues», «pouvoir puiser dans différentes langues en fonction de la situation liée à des facultés d'adaptation».
- celle du BILINGUISME-RICHESSE (3.2.2.1) où la pratique de deux langues signifie «la possession de ressources».

Même si ces métaphores ne sont pas nouvelles en soi, elles sont ici significatives car **elles n'apparaissent que chez les bilingues de souche francophone, tout comme l'allusion à l'humour, en dégagant un regard plus imagé.**

De plus, une légère tendance<sup>328</sup> visant **à accorder davantage d'importance au cérébral** (aux compétences cognitives, aux capacités intellectuelles, à une maîtrise à posséder, etc.) **est visible pour le groupe de langue maternelle allemande, alors que celui de langue maternelle francophone privilégie plutôt un aspect pragmatique.**



<sup>327</sup> «La familiarité avec deux langues et le partage de leurs univers culturels, des locutions, des références, du type d'humour.» (L1F). Sur cette personnification, cf. 3.2.2.2.1.

<sup>328</sup> Il va de soi que, selon la manière d'interpréter et de classer les définitions obtenues, les résultats changent. Ainsi, nous avons par exemple classé le terme «comprendre» dans la catégorie des compétences cognitives en privilégiant son sens étymologique «saisir par l'intelligence».

## 4.1.2 Propositions sur le bilinguisme

Une série de 18 propositions a été soumise aux adultes bilingues (P1), 8 d'entre elles l'étant également aux adolescents (P2). La rédaction de ces propositions s'appuie notamment sur le *Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme* d'ELMIGER (2000), sur *Les Désignations de la personne bilingue* de DUCHÊNE (2000) ainsi que sur les *Divergences et convergences dans les représentations du bilinguisme* de BOISSONNEAULT (2008).

### 4.1.2.1 Que veut dire «être bilingue» ?

Les 8 premières propositions (uniquement pour le P1, à l'exception d'une) pouvaient être qualifiées sur une échelle de 1 à 10, 1 signifiant une proposition très peu pertinente et 10 une proposition très pertinente.

	Propositions	très peu pertinent ... à très pertinent
1	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à une région	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à une communauté	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à un individu	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	<i>Etre bilingue</i> signifie maîtriser deux langues parfaitement	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	<i>Etre bilingue</i> signifie utiliser deux langues régulièrement	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	<i>Etre bilingue</i> signifie pouvoir communiquer en deux langues, même de manière sommaire	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	<i>Etre bilingue</i> signifie pouvoir être à l'aise dans deux cultures	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	<i>Etre bilingue</i> signifie posséder deux représentations du monde	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Consigne donnée au P1 : Qualifiez la pertinence de ces propositions sur une échelle de 1 à 10 (en entourant le chiffre).

Les résultats obtenus peuvent se résumer comme suit (nous arrondissons la moyenne au dixième inférieur). Nous signalons une grande disparité (aussi bien pour L1F que pour L1A) concernant les réponses données, allant de 1 à 10, aucune de ces propositions ne faisant l'unanimité à l'exception de la proposition 3 qui recueille, surtout chez les natifs de langue allemande, une moyenne très élevée.

	Propositions	Moyennes obtenues		
		L1F	L1A	Ecart
1	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à une région	4,9	5,2	Δ 0,3
2	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à une communauté	4,2	5,3	Δ 1,1
3	Le terme <i>bilingue</i> se rapporte majoritairement à un individu	7,3	9,5	Δ 2,2
4	<i>Etre bilingue</i> signifie maîtriser deux langues parfaitement	4,5	6,8	Δ 2,3
5	<i>Etre bilingue</i> signifie utiliser deux langues régulièrement	6,8	5,5	Δ 1,3
6	<i>Etre bilingue</i> signifie pouvoir communiquer en deux langues, même de manière sommaire	5,8	5,1	Δ 0,7
7	<i>Etre bilingue</i> signifie pouvoir être à l'aise dans deux cultures	7,4	5,4	Δ 2,0
8	<i>Etre bilingue</i> signifie posséder deux représentations du monde	5,6	4,6	Δ 1,0

Propositions concernant le terme «bilingue» et résultats selon une échelle évaluative soumise au P1.

Il n'existe donc pas de vision fortement divergente entre les adultes bilingues de langue maternelle allemande et française. Le terme «bilingue» se rapporte ainsi majoritairement à un individu (avec la moyenne la plus élevée pour L1A), puis seulement dans un deuxième temps à une communauté (puis à une région pour L1A) ou à une région (puis à une communauté pour L1F). Le plus grand écart observé concerne la maîtrise parfaite de deux langues que se doit d'avoir un bilingue pour les L1A (Δ 2,3), le fait d'être à l'aise dans deux cultures pour les L1F relevant également un écart significatif. Ainsi, la première tendance observée en 4.1.1 semble se confirmer : **les L1A associent le terme «bilingue» à un individu maîtrisant parfaitement deux langues, tandis que les L1F privilégient plutôt l'ouverture que ce bilinguisme peut apporter sur un plan social ou culturel.**

Nous retrouvons d'ailleurs cette même perspective à la réponse d'une autre proposition concernant uniquement ce panel (1) : «Un bilingue possède une maîtrise équivalente dans ses deux langues» :

- 80 % des L1F jugent cette proposition plutôt fausse (et 20 % plutôt vraie)
- 50 % des L1A jugent cette proposition plutôt fausse (et 50 % plutôt vraie)

**Le goût de l'équilibre et d'une juste proportion entre la L1 et la L2 semble dominer chez les germanophones<sup>329</sup>, tandis que les francophones gardent une solide vision (en tout cas dans cette réponse particulière) d'une langue première supérieure à la seconde dans un rapport dominant-dominé (3.2.2.1.2).**

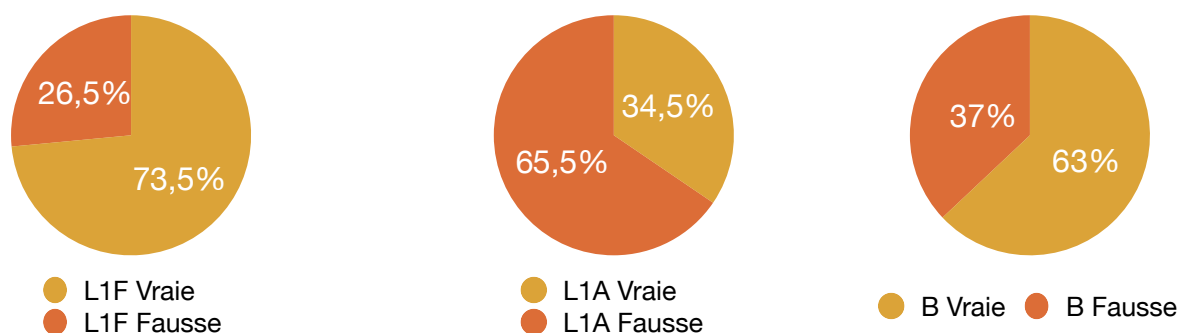
<sup>329</sup> Concernant ce propos, nous nous appuyons également sur des notes en marge dans le questionnaire précisant qu'un réel bilinguisme se doit d'être équilibré.



La proposition «Etre bilingue signifie maîtriser deux langues parfaitement» a également été soumise aux adolescents (P2) sous une forme simplifiée (proposition vraie ou fausse) :

- 73,5 % des adolescents de langue maternelle française en classe monolingue jugent cette proposition plutôt vraie (et 26,5 % plutôt fausse)
- 34,5% des adolescents de langue maternelle allemande en classe monolingue jugent cette proposition plutôt vraie (et 65,5 % plutôt fausse)
- 65,5 % des adolescents bilingues jugent cette proposition plutôt vraie (et 38,5 % plutôt fausse<sup>330</sup>).

Nous observons, pour cette question, **une tendance diamétralement opposée à celle des adultes**, les L1F - tout comme les bilingues - accordant davantage d'importance à la maîtrise des deux langues, alors que les L1A jugent cette proposition majoritairement fausse.



«Etre bilingue signifie maîtriser deux langues parfaitement» / Proposition Vraie ou Fausse / Réponses du P2

#### 4.1.2.2 Autres propositions communes aux P1 et P2

Les représentations culturelles et sociales font partie intégrante de nos schémas cognitifs en modulant - voire en déformant - la vision individuelle construite notamment sur des expériences personnelles et directes. Tous les spécialistes relèvent, à un moment ou à un autre de leur thèse, ce paradoxe accordant à la fois au bilinguisme de très gros avantages (comme un surplus d'intelligence ou le développement d'habilités métalinguistiques) et d'énormes inconvénients (comme la confusion mentale, les retards scolaires ou la marginalisation, 1.2.1). Il est intéressant de rappeler l'évolution du regard porté sur ces nombreuses idées reçues; ainsi, les années 1960 marquent un tournant en privilégiant - peu à peu - les effets positifs du bilinguisme, en s'éloignant de ceux négatifs. Cependant, et même si la très grande majorité souligne à l'heure actuelle ces bénéfices en réfutant, preuve à l'appui, les divers handicaps et autres troubles psychologiques qu'engendrerait cet apprentissage, tous insistent sur la solidité et la permanence de ce fonds stéréotypal collectif :

<sup>330</sup> Le dépassement des 100% est ici dû à des doubles cases cochées (cases «vraie» et «fausse»).

«Les représentations courantes du bilinguisme ne semblent pas avoir évolué dans le même sens. Des croyances non fondées scientifiquement déterminent les attitudes et comportements de nombreuses personnes vivant ou travaillant en milieu plurilingue. Ces idées reçues compromettent encore et toujours le développement d'un bilinguisme positif chez de nombreux enfants. [...] Si les connaissances en matière d'acquisition des langues ont considérablement progressé ces dernières années, les mentalités n'ont pas beaucoup évolué.» (AB : 11 / 16)

Ainsi, nous avons voulu savoir si ce fonds de représentations perdure à l'heure actuelle et si ce BILINGUISME-FANTÔME (AB : 39) ancestral, réduisant le bilingue à *un être inférieur* et le bilinguisme à *un fardeau*, continuait de *hanter* les esprits. Pour rédiger nos propositions, nous nous sommes appuyée sur trois sources principales : GROSJEAN (2015 : 10), ROBIN (2018 / 2) et sur différents sites WEB répertoriant les idées fausses autour du bilinguisme<sup>331</sup>. Les 7 propositions issues de cette synthèse sont les suivantes :

	Propositions	Plutôt	
		Vraie	Fausse
1	Le bilinguisme reste un phénomène rare, une exception		
2	Le bilinguisme apprend le vivre-ensemble		
3	Un bilingue possède un vocabulaire plus étendu qu'un monolingue		
4	Il est difficile pour un enfant d'apprendre deux langues simultanément		
5	Le bilinguisme est souvent synonyme de retard ou de difficultés scolaires		
6	Il est préférable d'apprendre une première langue correctement avant d'introduire une 2 <sup>e</sup> langue		
7	Le bilinguisme a des effets positifs sur le fonctionnement du cerveau		

#### Pour rappel

P1 : Panel 1 : adultes spécialisés

P2 : Panel 2 : adolescents entre 12 et 15 ans

L1F : de langue maternelle française (ou classé dans cette catégorie)

L1A : de langue maternelle allemande (ou classé dans cette catégorie)

B : bilingue

Nous indiquons la répartition en pourcentage (arrondie au demi) de la catégorie mentionnée.

<sup>331</sup> Comme par exemple : <https://www.bilinguisme-conseil.com/le-bilinguisme/idees-reçues-sur-le-bilinguisme/>. Concernant les enjeux du plurilinguisme, cf. COLLECTIF (2021 / 2 : ch.2).

Notons également que l'ordre de ces propositions - adressées aussi bien aux adultes qu'aux adolescents - mélange à dessein les affirmations en faveur du bilinguisme et celles en sa défaveur. Les résultats sont les suivants<sup>332</sup> :

Propositions	1		2		3		4		5		6		7	
	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
<b>P1</b>	20,5	79,5	85	15	63	37	10	90	5	95	10	90	100	0
<b>P2</b>	13,5	86,5	74	26	79	21	45	55	11	89	78	22	90	10
<b>P1L1F</b>	12,5	87,5	100	0	55,5	44,5	10	90	0	100	20	80	100	0
<b>P1L1A</b>	28,5	71,5	70	30	70	30	10	90	10	90	0	100	100	0
<b>P2L1F</b>	11	89	72	28	81	19	39	61	17	83	61	39	89	11
<b>P2L1A</b>	3	97	80	20	67	33	73	27	17	83	97	3	90	10
<b>P2B</b>	27	73	69	31	88	12	23	77	0	100	77	23	92	8

Nous constatons ainsi que **les stéréotypes faisant du bilinguisme un phénomène rare ou provoquant des retards de langage** (propositions 1 et 5) **sont très généralement démentis, aussi bien par les adultes que par les adolescents**. Notons également que cette rareté est tout de même admise par 27 % des adolescents bilingues et 28,5 % des adultes de langue maternelle allemande (ce qui est logique aux vues des résultats obtenus en 4.1.2.1, le terme «bilingue» se rapportant alors à une maîtrise parfaite des langues).

De la même manière, les bénéfices du bilinguisme (propositions 2, 3 et 7) sont confirmés par les deux panels, sans qu'aucun écart véritablement conséquent ne puisse être relevé. Par rapport à un ouvrage comme GROSJEAN (2015), **nous voyons ainsi une évolution des mentalités, le bilinguisme n'étant plus perçu comme un handicap**<sup>333</sup>, mais au contraire comme une pratique à même de développer le vivre-ensemble ou les fonctionnements cognitifs, en augmentant notamment la taille du vocabulaire<sup>334</sup>. La véritable différence entre les catégories analysées vient de l'apprentissage des langues (propositions 4 et 6). Alors que les adultes jugent (à plus de 90 %) qu'il n'est pas difficile pour un enfant d'apprendre deux langues simultanément et qu'il n'est pas nécessaire de consolider une L1 avant d'entamer

<sup>332</sup> Nous précisons ici qu'une notation comme L1F ou L1A n'a pas la même valeur pour le P1 et le P2. En effet, celle-ci désigne pour le P1 la langue maternelle d'un individu bilingue, pratiquant au quotidien plusieurs langues (dont la L1 et la L2), tandis que pour le P2, celle-ci désigne non seulement sa langue maternelle, mais également celle dans laquelle il suit ses cours. Néanmoins, il est difficile de fixer la limite, tous les adolescents en classe française recevant une formation linguistique afin d'apprendre l'allemand (et inversement), tandis que d'autres jeunes de langue maternelle allemande ont choisi une immersion complète en suivant une scolarité dans leur L2 (et inversement). De plus, et vivant dans une ville frontalière - entre la culture francophone et celle germanophone -, une distinction nette est irréaliste.

<sup>333</sup> De plus, le P1 pense à l'unanimité (100%) que la scolarisation d'un enfant en deux langues n'augmente pas les risques de difficultés d'apprentissage.

<sup>334</sup> Alors que dans GROSJEAN (2015 : 158) : «Toutefois, la taille des vocabulaires individuels peut être un peu moins grande chez les enfants bilingues.»

l'apprentissage d'une L2 (à 90 %), **les adolescents** ne sont pas aussi enthousiastes. Etant eux-mêmes dans cette phase d'étude, et vivant au quotidien ces difficultés, **ils sont 45 % à penser que cet apprentissage bilingue est difficile** (ce pourcentage allant même jusqu'à 73 pour les L1A) **et 78 % à privilégier un apprentissage successif** - plutôt que simultané - des L1 et L2, et ce même chez les adolescents bilingues (77 %) dont la grande majorité a effectivement assimilé la L1 avant d'entamer sa scolarité en L2 ou en classes bilingues.

### 4.1.3 Avis personnels des adultes

Etant moins limitée dans le temps, nous avons pu soumettre davantage de questions aux adultes quant à leur vision du bilinguisme, non seulement à un point de vue définitoire ou stéréotypal, mais également d'un point de vue social.

#### 4.1.3.1 Avantages et inconvénients du bilinguisme

Aux questions «Pouvez-vous citer deux avantages majeurs du bilinguisme en Suisse ?» et «Pouvez-vous citer deux inconvénients majeurs du bilinguisme en Suisse ?», nous avons obtenu comme réponse :

##### **Avantages du bilinguisme**

Tous les participants au questionnaire ont noté au moins deux avantages liés au bilinguisme, le principal bénéfice, cité par une majorité, étant **la compréhension mutuelle**, le dialogue facilité. Nous pouvons classer ceux-ci en trois groupes :

**Les avantages d'ordre culturel et épistémologique** : outre *la compréhension mutuelle* et/ou *la compréhension entre deux cultures, ou deux groupes linguistiques ou deux communautés, l'apprentissage de la diversité* - tout comme *l'ouverture d'esprit, l'ouverture à la culture ou à de nouveaux horizons* - sont abondamment cités. *Le partage de mêmes valeurs*, ainsi que *la possibilité, grâce à ce double point de vue, d'identifier d'éventuels problèmes d'ordre communicationnel* font également partie de ces avantages. De plus, la notion de «plaisir» associée à la pratique du bilinguisme apparaît aussi bien chez les L1F que chez les L1A (*se sentir à l'aise dans deux cultures, prendre plus de plaisir, avoir de la joie*), pour environ 20 % du panel global.

**Les avantages d'ordre politique** : cette meilleure compréhension ou entente entre les gens prend une tournure nettement politique pour environ 40 % des L1F (contre 20 % seulement pour les L1A). *Dialogue approfondi ou entente entre les cantons, cohésion nationale, possibilités de consensus, cohabitation réciproque entre les régions linguistiques* ou encore *défense des cultures francophones et germanophones* constituent des avantages assurant *la paix au sein du pays (ou avec les autres nations)*.

**Les avantages d'ordre économique et professionnel** : à l'inverse, les L1A privilégient plutôt une approche davantage économique. A environ 60 % (contre 40 % pour les L1F), ils citent notamment *d'avantage d'ouvertures (Offenheit), de possibilités et d'opportunités professionnelles, de richesses*<sup>335</sup>, *comme de voyager dans d'autres pays pour sa carrière, des atouts dans le monde du travail avec des interactions facilitées avec les pays voisins*<sup>336</sup>, *une meilleure préparation à des dossiers commerciaux, ou encore une meilleure formation scolaire permettant aux jeunes générations davantage de débouchés professionnels, notamment sur le marché de l'emploi à l'international.*

### **Inconvénients du bilinguisme**

Pour cette question, les cases étaient nettement plus vides, avec par exemple un seul inconvénient de cité et des réponses telles que : «je n'en vois pas», «aucun» ou «n'être que bilingue au lieu d'être plurilingue». Pourtant, et malgré le fait que ce panel est tout à fait bilingue, les inconvénients suivants ont été notés :

**Inconvénients en terme de temps**<sup>337</sup> **et d'énergie** : aussi bien chez les L1F que chez les L1A, l'investissement exigé afin d'apprendre, mais également d'entretenir la pratique de deux langues, est mis en avant. *Ce surplus de temps et d'énergie* est soit clairement cité, soit évoqué par les termes «effort», «difficulté» ou «peine» : *efforts constants, difficulté pour les non-bilingues à comprendre l'autre partie, difficile à parler une autre langue en permanence, peine à maintenir un bilinguisme acceptable.* Ce topos accordant au bilingue une maîtrise parfaite des deux langues se retrouve ici logiquement, tout comme dans ce désavantage énonçant «la maîtrise de la moitié [seulement] des compétences dans la langue».

**Inconvénients politiques et injustice sociale** : la première injustice relevée par 30 % des L1F est celle *imposée aux Romands apprenant le Hochdeutsch à l'école alors que le suisse-allemand est pratiqué dans le pays*<sup>338</sup>. Contrairement à l'apprentissage Outre-Sarine, celui Romand n'est pas adapté à une intégration directe. *Le Romand - possédant pourtant un allemand standard - éprouve beaucoup de difficultés à se mouler dans les nombreux dialectes de Schwizerdütsch, contrairement aux Alémaniques qui apprennent tous le «vrai français»*<sup>339</sup>.

---

<sup>335</sup> Entre parenthèses est précisé «économiques», et également «enrichissements professionnels».

<sup>336</sup> «Les Suisses parlent mieux le français / l'allemand comme L2 que les étrangers».

<sup>337</sup> Aussi bien le temps nécessaire à l'acquisition d'une L2 que la difficulté à maintenir ce bilinguisme dans le temps.

<sup>338</sup> «La barrière du Röstli et le dialecte suisse-allemand alors que les Romands apprennent le *Hochdeutsch* ce qui provoque une certaine injustice»; «*Hochdeutsch* officiel vs dialectes alémaniques»; «Apprentissage de la L2 qui n'a pas la même valeur utilitaire pour un Zürchois que pour un Vaudois (*Hochdeutsch*)».

<sup>339</sup> Propos recueillis suite à un entretien téléphonique avec l'un des participants au P1.

Même si cette inégalité n'est jamais mentionnée par les L1A<sup>340</sup>, le danger découlant de deux niveaux linguistiques, *i.e.* le fossé entre les monolingues et les bilingues, est énoncé par une grande majorité de ce panel avec ces réponses : *les personnes qui possèdent seulement une langue se sentent inférieures; compétence inégale entre les bilingues et l'autre partie des locuteurs monolingues; communautés séparées et pas égales sur certains plans; les personnes qui ne sont pas bilingues peuvent se sentir exclues; la minorité qui ne sait qu'une langue est mise à l'écart; repli communautaire; séparation au sein d'un même peuple; schismes et tensions.*

Ainsi, **le souci d'une «mésentente» entre une élite bilingue et une population monolingue**, pouvant aller jusqu'à la brisure d'un dialogue social, **constitue le danger prioritaire** recueillant 60 % des propositions des L1F et 30 % des L1A.

**Inconvénients d'ordre pragmatique** : cette proportion se trouve inversée quant aux désavantages pratiques découlant du bilinguisme. 50 % des L1A - contre 20 % des L1F - insistent sur des désagréments tout à fait concrets comme *des sous-titres au cinéma qui s'inscrivent sur la moitié de l'écran, l'oubli temporaire de mots dans une langue ou dans l'autre, ou la jalousie ressentie quand la deuxième langue est parlée*. Mais les deux grands désavantages concernent *les coûts administratifs supplémentaires exigés par les différentes traductions ainsi que les possibles malentendus issus de traductions fautives*<sup>341</sup>. Un dernier inconvénient cité concerne *la lenteur des processus de traduction [constituant] un frein dans les processus décisionnels*.

En conclusion, nous voyons que le dialogue, la communication et/ou l'entente entre les différentes régions linguistiques, tout comme entre les différentes classes sociales (entre les bilingues et les monolingues), sont au centre de cette question. **La personne bilingue peut ainsi réunir les cultures francophone et germanophone dans un échange vital et constructif; mais elle peut également signifier une main mise sur des personnes monolingues** ne jouissant pas de ces connaissances. Nous constatons également que les soucis d'ordre pragmatique sont ici majoritairement relevés par les personnes de langue maternelle allemande, contrairement à nos résultats en 4.1.1.

---

<sup>340</sup> Notons ce commentaire : «les germanophones savent parfois mal le bon allemand».

<sup>341</sup> «Coût de traduction élevé»; «administration plus compliquée et traductions très chères»; «les traductions coûtent énormément (en temps et argent)»; «possibles malentendus sur le plan légal (traduction ambiguë des lois) et des charges administratives accrues», etc.

## AVANTAGES DU BILINGUISME

COHÉSION NATIONALE,  
ENTENTE ENTRE LES RÉGIONS  
40 % L1F / 20 % L1A

AVANTAGE POUR L'EMPLOI  
ET L'ÉCONOMIE  
INVESTISSEMENT UTILE  
60 % L1A / 40 % L1F

## Désavantages du bilinguisme

MISE À L'ÉCART D'UNE  
COMMUNAUTÉ MONOLINGUE  
60 % L1F / 30 % L1A

COÛT EN TEMPS, EN ÉNERGIE  
ET EN ARGENT  
(surtout L1A)

DIALOGUE  
**Coupure du dialogue**  
COMPRÉHENSION MUTUELLE  
**Inégalités sociales**

Synthèse des grands avantages et  
inconvenients du bilinguisme, Panel 1.

INJUSTICE RESSENTIE DES L1F  
DANS CE RAPPORT LINGUISTIQUE

### 4.1.3.2 Que représente pour vous l'expression du «Röstigraben» ?

Avant de présenter les résultats obtenus en réponse à cette question, nous reproduisons trois définitions de ce terme issues d'un dictionnaire, d'un ouvrage spécialisé et d'un essai humoristique de métaphysique helvétique :

1. «On entend par Röstigraben (barrière ou rideau de rösti, littéralement fossé de rösti[s], du nom d'une **galette de pommes de terre** d'origine suisse alémanique) **l'opposition entre les parties alémanique et romande de la Suisse**, toujours présente à l'état latent et qui ne cesse de se combiner avec différents thèmes politiques et culturels. L'origine de l'expression est obscure. L'image d'un fossé séparant les deux grandes régions du pays apparut dans les premiers mois de la Première Guerre mondiale et s'imposa désormais dans la perception des uns et des autres. L'opposition qu'elle exprimait existait déjà avant 1914, mais se renforça à ce moment du fait que les Romands prirent parti pour la France et les Alémaniques pour l'Allemagne. **Ce fossé n'est dit «de rösti» apparemment que depuis les années 1970, époque où l'opposition fut montée en épingle par les médias** (de plus en plus organisés par régions linguistiques) face à la perte de confiance dans le «miracle de la concordance» (après 1968), face à la crise économique (après 1973) et face aux répercussions du conflit jurassien.

**La métaphore semble avoir acquis droit de cité d'abord en Suisse alémanique. Elle est utilisée, surtout par les journalistes**, pour décrire des différences de comportement lors de votations (notamment dans la question européenne), mais aussi pour rendre compte de disparités culturelles historiques entre régions du Plateau. Elle n'a guère de puissance explicative, mais elle est suggestive, si bien que les médias ont forgé par analogie les expressions *Polentagraben*, *Bratwurstgraben* ou *Läckerligraben* (fossé de la polenta, de la saucisse à rôtir ou des läckerlis (pains d'épices), séparant le centre du Plateau alémanique du Tessin, de la Suisse orientale ou de la région de Bâle).» (DHS, entrée Röstigraben)

2. «Le Röstigraben, c'est littéralement «la fosse du rösti». Le rösti est un plat à base de pommes de terre et de fromage, dont on attribue l'origine à la Suisse alémanique. **Le plat de pommes de terre est ici emblématique de tout ce qui oppose les Alémaniques aux Romands**, à commencer par les pratiques culinaires donc, mais aussi les pratiques linguistiques, politiques, sociales, économiques, comportementales, etc. Le Röstigraben est **une notion extrêmement présente dans les discours et les médias suisses.**» (ROBIN 2018, note 2)

3. «Le mot «Röstigraben» - dont la traduction française littérale est «fossé de rösti», mais à laquelle on préfère habituellement «barrière de rösti» ou «rideau de rösti» - est utilisé pour désigner non pas une divergence de point de vue en matière de gastronomie, mais **une frontière géographique entre deux régions du territoire suisse**, la région romande, francophone, et la région alémanique, germanophone. Le Röstigraben est typiquement décrit comme marquant, outre une différence linguistique, des différences culturelles et des différences de mentalités, **qui se manifestent en particulier lors des votations fédérales.**» (CORREIA, 2014, «Qu'est-ce que le Röstigraben?»)

Cette préparation culinaire paysanne désigne donc «une opposition» entre deux régions linguistiques et culturelles, une «frontière», mais surtout une métaphore récente, issue de la deuxième guerre mondiale, **la construction d'une représentation collective échafaudée par les médias.**

Il est tout à fait logique de retrouver ces deux acceptions auprès de personnes spécialisées en matière de bilinguisme et qui se trouvent régulièrement confrontées à ce sujet. Ce panel 1 a ainsi fourni des réponses très détaillées<sup>342</sup>, tandis que tous les participants (aussi bien L1A que L1F) ont donné peu ou prou des réponses identiques. Celles-ci présentent donc ces notions de «séparation», de «différence», de «barrière», comme dans ces exemples :

«La conscience de deux communautés linguistiques et de *leurs différences.*»

«*Les différences culturelles et linguistiques* existant entre la Suisse romande et la Suisse allemande.»

«*La différence* entre les cultures romande et alémanique; *cette différence* est surtout politique.»

«*Kulturgrenze / Séparation* entre la partie francophone et germanophone en Suisse.»

«*Une barrière linguistique et culturelle*»

«*Une barrière trop souvent politique*»

«*Barrière linguistique, mais surtout culturelle, entre la Suisse romande et la Suisse allemande.*»

Il ne s'agit donc jamais de frontière réelle, mais bien d'un mur culturel, d'une ligne intellectuelle séparant deux communautés linguistiques, mais surtout deux savoir-vivre. Les raisons du maintien de cette démarcation sont parfois énoncées. Il s'agit de «la peur de l'inconnu», d'un «manque de sympathie pour cet «autre» monde»; d'un «manque d'envie de le partager, chacun restant de son côté», de «la méfiance des francophones pour les Suisses allemands<sup>343</sup>» ou encore de «la protection de ses valeurs (culturelles, linguistiques et politiques)», d'une «différence dans la

<sup>342</sup> Le soin porté à cette réponse démontre l'importance du sujet / N.B. Une seule personne n'a pas répondu à cette question.

<sup>343</sup> Selon ce propos, les Romands utiliseraient davantage cette expression que les Alémaniques.



conservation des valeurs.» Mais l'élément de définition principal est bien celui d'**une image, d'une construction sociale, d'une métaphore, d'un symbole, d'une barrière fictive, d'un mythe** :

«L'expression du Röstigraben est **une métaphore très pratique dans l'imaginaire collectif pour diviser de manière manichéenne** (soit l'un, soit l'autre) ce que l'on attribue à un groupe linguistique et mettre en avant des différences, réelles ou fantasmées, culturelles, alimentaires (le Rösti), économiques, politiques, linguistiques, etc.»

«*Un thème* qui devrait être très sérieusement abordé, étudié **pour le déconstruire**, de manière historique (émergence au 20<sup>e</sup> siècle seulement de ce terme, avant c'était la religion, protestants vs catholiques).»

«**Une représentation d'une barrière linguistique et culturelle qui coupe la Suisse et qu'on utilise quand ça arrange.**»

«**Une construction sociale**»

«**Un mythe entretenu par les journalistes**»

«**Une barrière fictive, symbolisant** deux cultures qui ont parfois du mal à interagir l'une avec l'autre.»

«2 Kulturen, **2 manières de voir**, de penser sur la Suisse»

Encore plus intéressant que l'irréalité de cette notion est **le soin dispensé afin de la «déconstruire» (de ne plus l'utiliser), en insistant sur les dégâts découlant de cette représentation erronée et savamment entretenue** :

«**Une séparation figurative** souvent objet de moquerie avec l'idée que les différences culturelles entre les régions sont très importantes; pour moi, ces différences ne sont pas plus importantes que beaucoup d'autres (ville-campagne ou richesse-pauvreté, éduqué-non-éduqué) **je n'utilise pas cette expression.**»

«A l'origine, nous avons une *Willensnation*<sup>344</sup>, qui nous apprend le vivre-ensemble comme un enrichissement. Ici, le *Graben*, le fossé, **donne une image négative**. Qu'est-ce qui nous unit [désormais] ?»

«Le but de l'utilisation du *Röstigraben* est **d'augmenter les différences, de séparer** (différences culturelles influencées par la France ou l'Allemagne).»

«Deux façons différentes de vivre le monde suisse et la nécessité (pas toujours logique), **l'obligation de préférer le français à l'allemand (ou vice-versa); Mot qui crée un rapport de force** entre une majorité et une minorité.»

«**Terme de journalistes** : exemple d'une émission TV concernant une enquête sur le coronavirus, les réponses montrent que les Romands demandent plus de directives alors que les germanophones sont plus auto-responsables.»

Il est vrai que nous avons également personnellement remarqué, à plusieurs reprises, qu'un nouveau sujet d'actualité faisait ressurgir ce clivage dans les médias, comme avec ce titre : «Le Röstigraben du coronavirus» où le «Röstigraben

---

<sup>344</sup> Une nation fondée sur une volonté politique.

est flagrant» et où «les sensibilité une fois encore, divergent de part et d'autre de la Sarine. Partisans du primat de l'économie, les Alémaniques piaffent d'impatience face à des restrictions devant protéger la population qui tardent à être levées. En face, les Romands et les Tessinois, davantage touchés par le fléau, ont réclamé durant plusieurs semaines des mesures plus strictes et s'accommodent très bien d'un retour graduel à la normale. Une attitude qui s'inscrit dans une culture latine où l'on compte davantage sur le soutien de l'Etat pour régler les problèmes<sup>345</sup>».

**Tout est fait, à un niveau journalistique, pour attiser ces différences par le biais de propos belliqueux et stéréotypés :** dans cet extrait (*supra*) et comme toujours, les Romands et les Tessinois sont davantage présentés *en victimes* (davantage *touchés par le fléau*) ayant l'habitude de se comporter en personnes assistées (réclamation de mesures, on compte sur le soutien de l'Etat), tandis que les Alémaniques, désormais *chevaux qui piaffent d'impatience*, veulent travailler et gagner de l'argent. ROMANDS-FÊTARDS *et futiles* contre ALÉMANIQUES-TRAVAILLEURS *et vénaux*, l'entente et la cohésion entre les régions suisses ne passera décidément pas par les médias<sup>346</sup>.

Nous ne savons si ces relations, ces rapports (*Verhältnis*, BÜCHI, 2000) découlant de l'utilisation du terme «Röstigraben» doivent nous réjouir ou nous navrer. Le fait que l'on continue de creuser ce fossé - à des fins pécuniaires ou simplement par commodité<sup>347</sup> - ne constitue pas forcément une perspective enthousiasmante. D'un autre côté, et malgré ces démarches de dénigrement et de divisions itératives, la Suisse n'est toujours pas entrée en guerre civile et ses différentes communautés s'entendent tout à fait bien. Même si le bonheur ne fait pas recette à la Une des manchettes, et qu'il est plus facile de dénoncer et de détruire que de louer et de construire, les citoyens helvétiques, unis par des liens anciens et solides, savent faire la part des choses. **Les jeunes générations, tout particulièrement, habituées au maljournalisme et aux fake new's, relativisent à l'extrême ce genre de propos. Mieux, elles s'en amusent** et savent faire de ces différences non pas un terrain de tensions et de conflits, mais bien une force, une richesse, la preuve d'un extraordinaire potentiel à posséder plusieurs langues, plusieurs cultures, à voir diverses visions d'un même monde, à faire preuve d'intelligence, de compromis et de gentillesse. *Comme dans une grande famille*, et même s'il peut exister quelques différends momentanés, au final, et surtout en cas de coups durs, tout le monde se réunit autour d'un bon Rösti.

---

<sup>345</sup> Article de Mary Vakaridis, *Bilan*, (22 avril 2020), <https://www.bilan.ch/opinions/mary-vakaridis/le-rostigraben-du-coronavirus>.

<sup>346</sup> Selon les propos d'un des participants au P1, il s'agit, «pour le monde journalistique en perte de revenus, de se rapprocher de méthodes à la *Blick*, de diviser pour mieux régner et gagner du blé.»

<sup>347</sup> «Le concept de *Röstigraben* est régulièrement ressorti, parfois sans raison, pour expliquer les différences de résultats entre les deux régions linguistiques lors des votations populaires. En examinant de plus près la question, on s'aperçoit cependant que la Suisse alémanique et la Suisse romande ne votent d'habitude pas de manière compacte et diamétralement opposée, et que le clivage ville-campagne est souvent un facteur bien plus déterminant.» BÜCHI (2020) in <https://forum-helveticum.ch/fr/2016/11/roestigraben/>.



Steve Egger

Grisons, Romands, Alémaniques ou Tessinois, l'école de recrues met tout le monde d'accord. C'est cette force de cohésion nationale qu'a racontée avec humour le jeune dessinateur Steve EGGER dans sa bande-dessinée, *Bienvenue à l'école de recrues* (2015), <http://rostigraben.ch/steve-egger-le-dessinateur-de-bd-qui-croque-l-armee-suisse-a-pleines-dents/>.

#### 4.1.3.3 L'intérêt des jeunes Suisses pour le français

Une autre question posée au P1 reprenait une citation d'un journal bernois affirmant que les jeunes ont moins de plaisir à apprendre le français désormais :

«On pouvait lire dans un article de la BZ du 10 janvier dernier «Die Zweisprachigkeit hat derzeit einen schweren Stand. Jugendliche haben wenig Lust, Französisch zu lernen». Pensez-vous que cette assertion soit vraie ? Si votre réponse est affirmative, à quoi attribuez-vous ce désintérêt ?»

A nouveau, aucune différence flagrante n'émerge entre les bilingues L1F ou L1A. 20 % de ce panel n'a pas répondu, 5 % a répondu par une réponse intermédiaire<sup>348</sup> et les autres 75 % ont tous répondu clairement par l'affirmative<sup>349</sup>. La seule nuance est peut-être, pour les personnes de langue maternelle germanophone, une **virulence plus marquée à l'encontre des moyens d'apprentissage du français dans le canton de Berne et surtout du manuel *Mille Feuilles***. Lors de nos nombreux échanges avec les professeurs de ce canton<sup>350</sup>, nous avons nous-même été très souvent témoin de remarques désobligeantes et de plaintes très fournies à l'encontre de ces moyens pédagogiques que sont *Mille Feuilles* et *Clin d'œil* dans la région dite «Passepartout<sup>351</sup>», certains enseignants qualifiant même cette orientation pédagogique de «pure catastrophe». Nous savons également que nombreux sont les professeurs, lors de la première année au gymnase (MG et MP) qui «sacrifient» plusieurs mois à leur programme initial afin de reprendre les bases dans un enseignement intensif et fournissant un cadre grammatical et syntaxique acceptable aux étudiants. Ces réactions et pratiques généralisées dans le corps enseignant ont d'ailleurs suscité un rapport à la demande de *Bernbilingue*<sup>352</sup> qui, malheureusement, confirme ces graves lacunes.

Hormis ces réflexions ciblées, l'argument le plus important concerne justement **l'apprentissage du français** : *apprentissage rébarbatif; manque de moyens engagés*<sup>353</sup>; *manque d'enseignants motivés; enseignants pas assez ou mal formés*<sup>354</sup>; *apprentissage trop scolaire et non mis en pratique* :

---

<sup>348</sup> «oui et non», «possible».

<sup>349</sup> «Oui», «ja», «oui absolument», «ja, leider».

<sup>350</sup> Surtout au niveau gymnasial.

<sup>351</sup> Argovie, Berne, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Soleure et Valais. Cette méthode vise un apprentissage par le jeu et l'immersion linguistique, certes très sympathique, mais qui ne fournit aucune base lexicale ou grammaticale suffisante, aucun cadre linguistique; <https://www.rts.ch/info/regions/berne/11157189-le-canton-de-berne-revoit-sa-copie-sur-l'enseignement-du-francais.html>.

<sup>352</sup> <https://www.bernilingue.ch/fr/nouvelle-impulsion-necessaire-pour-le-francais-langue-etrangere-dans-les-cantons-passepartout/>; [https://www.bernilingue.ch/wp-content/uploads/2020/01/Bericht\\_Kompetenzen-in-Französisch-als-Fremdsprache-in-den-Passepartout-Kantonen\\_18122019.pdf](https://www.bernilingue.ch/wp-content/uploads/2020/01/Bericht_Kompetenzen-in-Französisch-als-Fremdsprache-in-den-Passepartout-Kantonen_18122019.pdf).

<sup>353</sup> Nombre d'heures de cours de français hebdomadaire insuffisant, manque d'argent pour réaliser des échanges linguistiques, manque de soutiens politiques, moyens pédagogiques peu pertinents, etc.

<sup>354</sup> «Enseignants parfois peu motivés et peu formés à enseigner une langue peu, voire non maîtrisée.»

«Situations d'apprentissage artificielles, voire absurdes, parfois par manque de connaissances ou par ignorance. Il n'y a aucune raison pour que les Alémaniques s'y [au français] intéressent non plus.»

«Ja, les cours en français ne donnent pas l'occasion suffisante de pratiquer la langue, avec la conséquence que cette langue ne paraît pas utile; il manque des aspects et exercices pratiques.»

Cette notion d'utilité revient souvent<sup>355</sup> en même temps que **le manque d'exercices pratiques** permettant aux apprenants de vivre le français dans une situation réelle.

Le deuxième argument majeur concerne **la prépondérance de l'anglais qui remplace progressivement le français** avec ce genre de réponses :

«La présence plus marquée de la langue anglaise dans l'espace public.»

«Le manque d'intérêt [du français] est dû à la généralisation de l'anglais et à la perte de vitesse de la langue française dans le monde.»

«Oui, à cause du pouvoir de l'anglais par rapport au français; l'anglais est considéré cool et plus utile que le français par les jeunes. La radio Suisse allemande joue pratiquement que les chansons en anglais.»

«Les jeunes sont davantage attirés par l'anglais.»

«Prépondérance de l'anglais sur le français»

«Oui, très grande importance de l'anglais dans presque tous les domaines (politique, commercial, art). L'anglais est perçu comme absolument nécessaire, le français comme moins important.»

«L'anglais est plus cool et plus utile et plus présent.»

Sans répondre ici à l'affirmation selon laquelle l'anglais serait plus *cool* que le français, une dernière catégorie d'arguments impute ce désintérêt soit à la difficulté intrinsèque de la langue française (contre laquelle on ne peut rien), soit aux stéréotypes faisant d'elle **une langue «vieux jeu»**, soit au comportement des adolescents d'aujourd'hui étant plus paresseux<sup>356</sup> que leurs aînés et/ou n'osant plus s'exposer<sup>357</sup>.

---

<sup>355</sup> «On propose un apprentissage dénué de sens»; «utilité de la langue pas évidente»; «utilité du français trop invisible»; «si on ne voit aucune utilité, ça me sert à quoi ?».

<sup>356</sup> «[...] car aujourd'hui avec internet, il est tellement simple de communiquer que la majorité des gens développent une flemme d'apprendre une nouvelle langue.»

<sup>357</sup> «Le problème vient de l'adolescence, les jeunes ayant des problèmes à s'exposer, à prendre des risques en commettant des erreurs en français.» Sur cette «anglicisation rampante du système éducatif suisse », cf. ELMIGER, SIEGENTHALER et TUNGER 2022 (24-25) et 2021-2022.

#### 4.1.3.4 Pour ou contre l'ouverture des Clabis ?

«L'ouverture de classes bilingues (les deux langues étant enseignées à parts égales) dès le jardin d'enfants vous semble-t-elle une bonne initiative ? Merci de justifier votre réponse.<sup>358</sup>»

A cette question, les réponses furent unanimes : **tous sont favorables, voire ultra-favorables, à cette initiative**, tandis que certains se demandent pourquoi cela n'existe pas déjà depuis longtemps : «encore aujourd'hui, j'ai du mal à croire que ça n'existait pas déjà, et que ce ne soit pas plus généralisé. Quel gâchis de ressources. Pour ne pas devenir un projet élitiste, les Clabis doivent impérativement se multiplier au delà des années pilotes».

Dans ces réponses fournies et détaillées, 100 % des personnes ayant répondu<sup>359</sup> mettent en avant **le gain en matière d'apprentissage, cet investissement linguistique étant plus naturel, plus rapide, plus sensé et exigeant moins d'effort**<sup>360</sup> :

«Evidemment ! C'est une chance inouïe pour les enfants qui apprennent beaucoup plus vite que nous, adultes. Leurs progrès se font sentir très rapidement (expériences sur le terrain, en classe) et bénéficier de deux personnes natives leur donne de bons «modèles» de langues.»

«Oui, plus on est jeune, plus on apprend vite, il faut favoriser cette initiative.»

«La précocité de l'immersion à l'école maternelle favorise les apprentissages linguistiques : apprentissage plus rapide de la langue maternelle et d'autres langues. Les résultats en mathématiques sont aussi supérieurs à la moyenne.»

«Oui, les enfants n'ont pas d'a priori mais une grande flexibilité cérébrale (les langues sous forme de jeu, pas de règles grammaticales = +).»

«Oui, bonne initiative. Une langue ne devrait pas être apprise de manière solitaire avec un seul prof. mais dans un cadre plus large [...] il faut favoriser le bilinguisme quand les enfants sont encore jeunes pour qu'ils maîtrisent bien les deux langues.»

«Tout à fait, oui, oui, oui, on aura de vrai «bains de langues» [...].»

«Oui, car le cerveau des jeunes enfants assimile beaucoup plus vite que celui de l'adulte. C'est donc une très bonne initiative, jusqu'à environ sept ans, les enfants ont une phase sensible où ils apprennent une langue sans effort particulier.»

«Bonne initiative. Sur le plan phonétique : un apprentissage précoce rend la compréhension orale d'une 2<sup>e</sup> langue plus facile ainsi que l'expression. Sur le plan culturel et social : cela facilite les liens de façon plus spontanée avec un autre groupe de la population.»

---

<sup>358</sup> Cette question, qui succède dans notre texte directement celle concernant le désintérêt de plus en plus marqué du français en Suisse allemande, était proposée plus tardivement dans le questionnaire, justement afin d'éviter un lien de cause à effet direct et d'influencer inconsciemment les esprits.

<sup>359</sup> Un seul participant (L1F) ayant répondu : «je ne désire pas m'exprimer».

<sup>360</sup> Nous ne présentons ici que quelques exemples de réponses recueillies. Notons également que l'un des participants (L1A) a lourdement insisté sur la maîtrise des langues qui ne peut être acquise sans cet apprentissage précoce (4.1.1).

Cet aspect culturel, permettant à l'enfant d'avoir de meilleures chances pour son avenir, est également présent pour environ 30 % des participants. Les quelques bémols recensés soulignent l'importance, dans ce genre d'initiative, «d'avoir les maîtres nécessaires», **la difficulté à «trouver des enseignants qualifiés, eux-mêmes bilingues»**, ou visent à **prévenir une inégalité sociale** (4.1.3); si pour 5 % (L1A), ces Clabis permettront «d'éviter le danger que les jeunes gens perçoivent une langue comme supérieure à une autre (et une culture à une autre)», pour 15 %, le danger est, au contraire, «que tous les enfants ne puissent [pas] en bénéficier» ou que cet apprentissage provoque une nouvelle rupture sociale (entre «les enfants qui pourront en profiter et ceux, par exemple, qui viennent de l'extérieur et qui doivent apprendre deux langues nouvelles à la fois, pour qui cet apprentissage ne pourra être possible, car trop difficile»).

Finalement, la réponse en style télégraphique la plus percutante est sans doute celle-ci : «oui, offre manque cruellement, un comble dans la capitale. On ne pourra plus revenir en arrière.»

#### 4.1.3.5 L'école de demain

«Quelle sorte d'enseignement rêvez-vous pour vos enfants, petits-enfants ? Comment imaginez-vous l'école de demain ?»

Il est vrai que l'énoncé de cette question prêtait davantage à l'essai qu'à une réponse succincte. Tous les participants ont donc répondu, parfois avec moult détails. Deux différences peuvent être signalées **entre les L1F et les L1A**, ces derniers ayant, encore une fois, **mis largement en avant la nécessité d'un apprentissage plurilingue de qualité**<sup>361</sup>, tandis que les L1F insistent davantage **sur le développement personnel des enfants et utilisent des verbes de sentiments**<sup>362</sup>, ce qui n'est jamais le cas pour les L1A. L'école de demain se devra ainsi d'être multilingue, multiculturelle et devra offrir un enseignement humaniste.

---

<sup>361</sup> Il ne s'agit pas ici du nombre de réponses recueilli, cet apprentissage des langues étant également important pour les L1F, mais de l'insistance avec laquelle est explicitée cette perspective, comme dans cette réponse : «Il faut une école où on leur apprend les bases [des langues] plus strictement (grammaire), d'une manière comparative et où on parle et écrit simultanément; je trouve dommage que les cours bilingues ne soient pas plus efficaces. Les enfants en 7 ou 10 années n'en savent pas assez par rapport au temps consenti, mais la solution n'est pas si facile. On doit vraiment avoir plus de praxis.»

<sup>362</sup> 40 % des L1F ont inclus des tournures comme «je rêve», «j'espère», «je souhaite» ou «je désire» dans leur argumentaire. Pour être complet, notons encore cette réponse (L1F) : «En tant qu'ancien enseignant, j'ai cessé de faire des rêves sur l'enseignement que reçoivent mes petits-enfants. J'espère qu'on saura leur transmettre le goût de la rigueur de raisonnement [...]»

## Un apprentissage multilingue

La nécessité d'un meilleur apprentissage des langues est citée par une large majorité de ce panel<sup>363</sup> (70 %) : *un apprentissage bilingue (français-allemand) pour tous dès le début de la scolarité; un enseignement bilingue au moins jusqu'à la maturité; un renforcement de l'enseignement des langues nationales; des échanges obligatoires au cours de la scolarité obligatoire; la revalorisation du bilinguisme; un apprentissage plus strict des bases linguistiques; la mise en place d'un apprentissage des langues plus efficient* ou encore *une école qui doit fournir les compétences de base de manière plus rigoureuse* sont quelques pistes énoncées pour un bi- pluri- ou multilinguisme réussi et nécessaire.

## Une école multiculturelle

Plus important encore que cet aspect purement scolaire est le rapprochement, par le biais de l'école, des cultures, notamment afin de «lutter contre les stéréotypes qui peuvent être à la source de conflits et de malentendus». Cette «sympathie culturelle<sup>364</sup>» est énoncée, d'une manière ou d'une autre, par environ 40 % du panel. Deux leviers sont privilégiés pour ce faire :

- la mise en pratique des langues *in vivo* - ou sur le terrain -, notamment par le biais d'échanges non seulement linguistiques mais aussi de savoir-faire, d'activités concrètes hors de l'école permettant une réelle immersion dans l'autre culture<sup>365</sup> (et ce, dès les premières années de scolarité),
- la libération conceptuelle visant à «s'émanciper des normes monolingues, pour vivre pleinement une multiculturalité désormais normale».

Finalement, et dans cette optique, certains «rêvent d'une école qui rapprocherait les cultures et serait moins inégalitaire.»

## Une transmission humaniste

Mais les grandes attentes de cette école du futur concernent le développement de l'enfant, ainsi qu'une transmission de valeurs que nous pourrions qualifier d'humanistes<sup>366</sup>. Il s'agit de fournir aux enfants **«les outils nécessaires à la construction de leur avenir»**, mais aussi de repenser - de réinventer - la manière de les transmettre.

---

<sup>363</sup> Un seul participant a signalé sa satisfaction quant au système scolaire actuel : «Le système scolaire actuel est très bien et le seul changement à faire serait de faire apprendre l'allemand dès le début en donnant les cours moitié français et moitié allemand [...]»

<sup>364</sup> «[...]», une école des langues et de sympathie culturelle, pas seulement de la grammaire mais aussi le plaisir à partager les mentalités des groupes linguistiques, pour aboutir au raisonnement que les Romands sont cools, ou à l'inverse que les Zurichois sont cool, «cool» étant une notion commune.»

<sup>365</sup> Par exemple : «Créer plus de liens avec d'autres lieux, d'autres gens, en dehors de l'école, l'école doit stimuler et favoriser les échanges multilingues et multiculturels.»

<sup>366</sup> Notons que personne n'a utilisé ce terme qui, cependant, nous semble rassembler les différents éléments de réponses collectés.



La tendance observée vise à respecter **le développement personnel de chaque enfant**, indépendamment du rythme imposé par les différents degrés scolaires<sup>367</sup>. Cette idée était d'ailleurs celle qui présidait, par exemple, dans les villages valaisans des années 1930-40, où des grandes divisions accueillait des enfants d'âges variés et où les plus grands enseignaient aux plus petits de ces classes communes. «Souplesse», «adaptation», «hétérogénéité», «développement harmonieux» ou «épanouissement» sont des termes récurrents qui invitent à la création d'un enseignement moins rigide ou formel, bien que rigoureux et assurant des bases saines.

Il s'agit ainsi davantage **de privilégier une manière d'être** - plutôt que d'avoir ou de posséder du savoir -, **de développer les qualités humaines** visant une compréhension d'un monde de plus en plus complexe, tout comme *un savoir-vivre mettant le respect, l'empathie, le bon sens ou la bienveillance* au centre de cette éducation :

«Je rêve d'un enseignement ouvert, plurilingue, d'une grande hétérogénéité, de beaucoup de temps passé dans la nature et non enfermé trop longtemps dans une classe, d'un peu plus de libertés, de discussions, d'échanges. Une école qui puisse s'adapter à chacun et chacune, qui s'inspire de vraies valeurs, de respect, de communication, d'empathie, de bienveillance, de réflexion, d'innovation.»

«Je rêve d'une école qui contribue à l'épanouissement de chaque élève, une école qui respecte au maximum le développement individuel de l'enfant, une école qui promeut l'harmonie, l'entraide par le travail de groupe, le travail en atelier, qui développe l'entraide plutôt que la compétition. Je rêve d'une école ouverte sur le monde.»

«Il faudrait pas seulement une école qui fournit les compétences de bases, de savoir mais qui permet d'expérimenter le monde, les hommes et de bouger, et aussi qui permet de développer ses responsabilités personnelles, sa propre pensée et son humanité.»

«Une école capable de rigueur [...] capable de donner les outils pour comprendre le monde complexe qui nous entoure. Capable de développer la créativité, l'esprit critique, de construire des valeurs de solidarité, de tolérance, d'égalité des chances, de curiosité intellectuelle.»

«Un endroit qui encourage les enfants à développer leur curiosité naturelle et à devenir critique contre les affirmations et croyances non fondées.»

Il faut donc garder les qualités de l'enseignement actuel (permettant notamment d'augmenter sa curiosité ou sa mémoire) en s'adaptant également aux bouleversements sociaux. **Une école innovante et en constante évolution** (douce) semble être l'une des solutions envisagées. **Une école ouverte** résume également cette orientation en condensant une école sachant sortir de sa salle de classe afin de découvrir le monde, mais aussi faisant preuve d'ouverture d'esprit.

---

<sup>367</sup> « [...] une école ouverte sur le monde avec des ateliers de créativité qui déconnectent âge et capacité».

**Le développement d'un esprit critique** est en effet souvent cité, tout comme un enseignement faisant preuve de **davantage de proximité**<sup>368</sup> et de **sens**<sup>369</sup>. **L'école de demain devra fournir en priorité «un savoir utile donnant du sens à la vie future des enfants et à leurs actions»**. Dans cette perspective, un enseignement plus ludique, axé sur l'apprentissage de la recherche de l'information pertinente, «plutôt que sur des fautes d'orthographe» est également plébiscité.

Finalement, notons une divergence de vue entre 10 % de ce panel qui désirent une école digitalisée (et humaine) et 10 autres % qui ne peuvent concevoir une école qu'en présentiel<sup>370</sup>, ainsi qu'une proposition émettant le souhait d'une école «accordant davantage d'importance aux parents, en leur fournissant de meilleures informations».

#### 4.1.3.6 L'ordre des mots inversé

«Pourquoi l'ordre des mots dans une phrase allemande est-il inversé par rapport au français ?» Le but visé par cette dernière question adressée aux adultes n'est pas tellement de connaître l'érudition des participants, mais plutôt de tenter de repérer une différence d'approche entre les L1A et les L1F, *i.e.* entre les personnes vivant cette langue de l'intérieur ou celles l'ayant intégrée dans un deuxième temps.

Tout d'abord, nous pouvons noter qu'aucune explication réelle n'est fournie par 30 % des L1F et 20 % des L1A<sup>371</sup>. 60 % des L1A expliquent ce phénomène en reproduisant une règle de grammaire, en évoquant des conventions linguistiques ou une raison historique liée à l'évolution des langues<sup>372</sup>, tandis que seuls 20 % de ce groupe tentent d'imaginer une autre cause comme :

«L'allemand est une langue analytique, le français (et les autres langues romanes) est une langue synthétique.» (a)

«La raison vient des origines, langues germaniques au nord et langues latines au sud [...] au nord plus lent et plus froid, au sud plus rapide et plus chaud.» (b)

Du côté des L1F, les explications ne sont pas davantage fournies. Par contre, l'origine conventionnelle<sup>373</sup> de cet ordre spécifique (*Reihenfolge*) n'est citée que par 20 % du panel, les autres 50 % faisant preuve d'une plus grande diversité d'opinion :

---

<sup>368</sup> «Une histoire enseignée avec des anecdotes, plus de proximité, de passion, d'enthousiasme [...]»

<sup>369</sup> Ce sens concerne aussi bien la valeur pratique de l'enseignement, que celle permettant à l'individu de s'épanouir et surtout de devenir responsable.

<sup>370</sup> «Une école au sein de laquelle les relations humaines sont saines (et sans [...] relations virtuelles); on ne remplacera jamais un enseignement *in situ* par un enseignement à distance. Un peu de changement ne ferait pas de mal.»

<sup>371</sup> Soit aucune réponse, soit «si je le savais», «je ne sais pas », «bonne question, mais ??», «aucune idée».

<sup>372</sup> Par exemple, «le français et l'allemand appartiennent à deux familles de langues différentes qui ont évolué différemment; il s'agit donc d'une raison historique.»

<sup>373</sup> Par exemple : «Dans la phrase allemande, le verbe conjugué est à la 2<sup>e</sup> place, règle grammaticale.»

«Le verbe en attachement à la fin de la phrase permet de définir les concepts avant d'exprimer l'action.» (c)

«Cela vient de la structure syntaxique rigide de l'allemand.» (d)

«Différence culturelle s'inscrivant dans la langue, allemand culture plus stricte et français culture plus spontanée.» (e)

«Car on pense différemment et on organise ses idées autrement.» (f)

«On pourrait aussi dire que c'est le français qui est inversé par rapport à l'allemand.» (g)

«Pour que l'auditeur, le lecteur reste et écoute jusqu'à la fin.» (h)

«Une absurdité qui complexifie à outrance l'apprentissage de l'allemand.» (i)

Nous voyons donc ici que les personnes de langue maternelle allemande évoquent davantage des règles linguistiques, tandis que celles de langue maternelle française essaient davantage d'imaginer une raison acceptable. **Un esprit plus discipliné semble donc prévaloir pour cette question chez les L1A, tandis que les L1F font preuve de plus d'esprit critique<sup>374</sup> (g) et de moins de respect des règles (en tout cas syntaxiques, i).**

Il est intéressant de noter, derrière ces réponses, une tentative de compréhension afin d'expliquer cette différence de perception - voire de mode de vie - qui se traduirait par cette inversion. Des oppositions comme «rigidité allemande» / «souplesse française» (d, e), «esprit analytique» / «esprit de synthèse» (a, f) ou «vie au nord» / «vie au sud» (b) vont dans ce sens. Pour nous, cette question, loin d'être banale ou anecdotique, représente au contraire la pointe d'un iceberg beaucoup plus imposant. Hormis les conventions d'usage et les règles grammaticales et syntaxiques, ces permutations des constituants de la phrase induisent une nouvelle perspective sémantique, un nouvel éclairage du cadre discursif. Nous retrouvons d'ailleurs **cette idée alliant inversion des mots et changement de perspective** dans la GGF dont l'orientation pluridisciplinaire est nettement palpable :

*«L'inversion du sujet nominal et le changement de perspective : Le contenu d'une phrase est présenté selon une certaine perspective, de la même façon que toute image met en place un cadre, sélectionne et hiérarchise les éléments qu'elle met en scène. [...] Par exemple, l'énoncé (Le coffre renfermait une bague) décrit la situation en donnant la première place au coffre alors que c'est la bague qui a ce privilège (Une bague reposait dans le coffre). L'inversion a pour effet de modifier cette perspective : le sujet ne joue plus le rôle de point central (Dans le coffre reposait une bague).» (GGF, 2021 : 1888)*

---

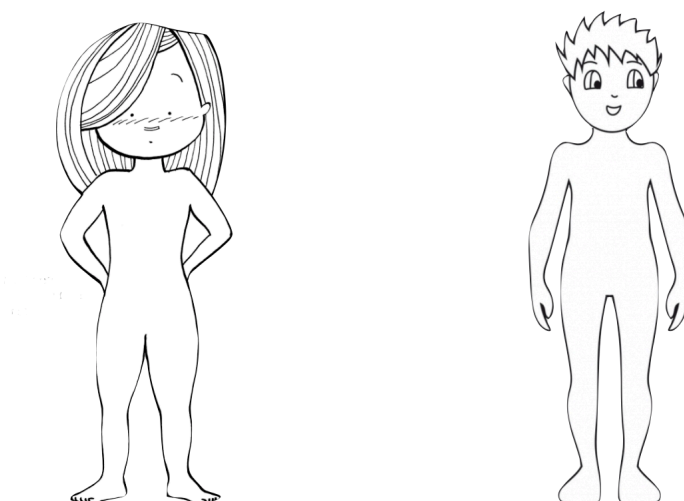
<sup>374</sup> D'ailleurs, cette tournure de phrase dite «régressive» en linguistique française est notamment citée par THOLLIEZ comme un exemple d'ethnocentrisme caractéristique : «une personne [qui] juge les autres en se référant uniquement aux critères de sa propre culture» [...] la phrase allemande n'étant pas jugée régressive par les germanophones, mais «suivant au contraire une progression tout à fait normale» (2008 : 1.1). Sur les commencements de cette nouvelle vision subjective de(s) la langue(s), cf. BALLY (1944 : 205 et suiv.) ou MEUNIER (1980).

## 4.1.4 Représentations du cerveau bilingue

Suite aux résultats obtenus en 3.1.2 et 3.1.3, il nous a semblé pertinent de considérer la manière dont les personnes bilingues se représentent leur cerveau ou, plus précisément, imaginent le(s) mode(s) de fonctionnement cognitif à l'œuvre lors de cette pratique. En nous inspirant d'études faisant référence, nous avons recueilli ces représentations mentales en adaptant à chaque fois la formulation de nos questions au groupe concerné.

### 4.1.4.1 Pensée-langage vs pensée-intelligence

A la suite des travaux de Piaget (1947), nous avons proposé cette question aux enfants des Clabis (P3), avec ce schéma: «Avec quelle(s) partie(s) du corps penses-tu ? Colorie-la (les) / Mit welchem Körperteil denkst du ? Male es an.»



Dans le système représentationnel et constructiviste piagétien, les enfants de moins de six ans associent la pensée à la bouche<sup>375</sup>; ce n'est qu'à partir du deuxième et du troisième stade (PIAGET, 2013 : 36-55) que la pensée est associée à la tête :

«Nous avons donc le droit, si nous voulons parler du développement de la notion de pensée, de considérer comme primitive la croyance des enfants selon laquelle on pense avec la bouche. Lors de son apparition, **la notion de pensée se confond donc avec la notion de voix**, c'est-à-dire des mots qu'on est en train de prononcer ou d'écouter.» (PIAGET, 2013 : 40)

«**Jusque vers 11 ans, en conclusion, penser c'est parler** - soit que l'on pense avec la bouche, soit que la pensée soit une voix localisée dans la tête -, et parler consiste à agir sur les choses elles-mêmes par l'intermédiaire des mots, les mots participant en quelque sorte des choses nommées aussi bien que de la voix qui les prononce. Dans tout cela il n'y a donc encore que substances et actions matérielles. Il y a réalisme, et réalisme dû à une perpétuelle **confusion entre le sujet et l'objet, entre l'interne et l'externe.**» (PIAGET, 2013 : 54)

---

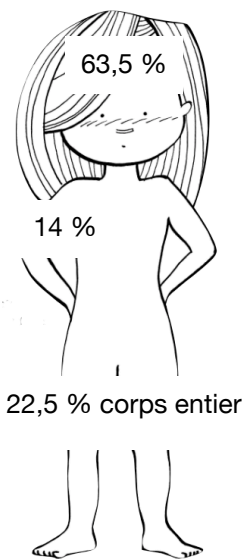
<sup>375</sup> Parfois également aux oreilles : «Sauf cet enfant, tous les sujets que nous ne pouvons classer dans le deuxième ou le troisième stade nous ont déclaré que l'on pense avec la bouche ou avec les oreilles.» (PIAGET, 2013 : 39).

Nous avons donc voulu savoir si, plusieurs décennies plus tard, ces résultats se confirmaient. Le fait de présenter un garçon et une fille<sup>376</sup> permet également de mesurer le degré d'identification égocentrique à cet âge.

Premièrement, nous observons, de manière tout à fait logique, une correspondance naturelle, les filles choisissant de colorier tout ou une partie de la fille<sup>377</sup>, les garçons choisissant le garçon. Un seul garçon a colorié les deux personnages<sup>378</sup>, ce qui est assez étonnant vu son âge (4 1/2 ans), remettant ainsi en question l'incapacité des jeunes enfants à prendre en compte un autre point de vue que le sien.

Ensuite, 14 % des enfants ont colorié un seul bras (ou le buste et un bras), 22,5 % le corps dans son intégralité et 63,5 % ont colorié la tête du personnage. Dans cette majorité, la moitié a précisément colorié, et/ou entouré, uniquement le front (garçons et filles) ou les cheveux (en ce qui concerne les garçons, la chevelure du dessin du garçon se confondant au sommet du crâne).

Le fait d'allier un bras à la pensée peut être, à la rigueur, associé à la pensée-langage, dans un mode non verbal, mais écrit. Nous pouvons également considérer que cet item n'a peut-être pas été bien compris par les enfants ayant colorié l'intégralité du personnage, préférant une occupation ludique et habituelle<sup>379</sup> au respect de cette consigne. Par contre, nous constatons que **la majorité de ces enfants entre 4 et 6 ans associe clairement la pensée à la tête, voire à sa partie supérieure (au front, au cerveau<sup>380</sup>), et non à la bouche.** Il appert donc que le deuxième stade prédit par Piaget aux environs des 7-8 ans a d'ores et déjà été franchi.



Avec quelle partie du corps penses-tu ?  
Panel 3

Pour davantage de certitudes, une autre question allant dans le même sens a été posée six mois plus tard. Ici, il s'agissait de répondre à la question : «Quand tu apprends avec la maîtresse, ton cerveau ressemble à ... / Wenn du mit der Lehrerin lernst siehst dein Gehirn so aus wie...» tandis que 8 «images» étaient proposées et représentaient différents modèles métaphoriques issus soit de nos recherches antérieures, soit d'études comme MARQUILLÒ LARRUY (2000) ou CASTELLOTTI et MOORE (1999).

<sup>376</sup> Bien que leurs attributs sexuels ne soient pas clairement présentés ici. Un enfant n'a pas compris cette question et n'y a donc pas répondu.

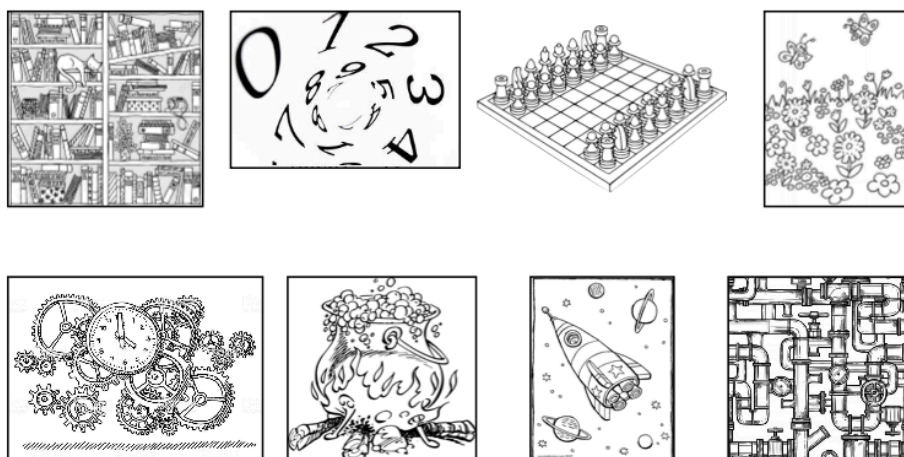
<sup>377</sup> Une fille ayant même ajouté une jupe et des chaussures au personnage féminin.

<sup>378</sup> La fille dans son intégralité et en deux couleurs, le garçon de la même façon mais avec des cheveux «bleu, blanc, rouge».

<sup>379</sup> Notamment celle proposée dans les livres de coloriage.

<sup>380</sup> Par exemple, une fillette n'a colorié que la partie du front visible sur l'image, en ne coloriant pas les cheveux.

**Item 1 : Quand tu apprends avec la maîtresse, ton cerveau ressemble à ...**  
**Wenn du mit der Lehrerin lernst sieht dein Gehirn so aus wie ...** (objet(s) à entourer)



Les réponses obtenues peuvent se résumer comme suit : notons que 27 % des enfants n'ont pas répondu à cette question, soit parce qu'il ne la comprenait pas (13,5 %), soit parce que les images présentées ne leur «parlaient<sup>381</sup>» pas. D'autres enfants (27 %) ont désigné une image unique, les autres (46 %) ont colorié - et/ou entouré - plusieurs images. Il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles<sup>382</sup>. Nous indiquons ci-dessous les pourcentages en fonction du nombre de réponses totales «valides» recueillies.

Analogies proposées	Proportions obtenues
Une bibliothèque remplie de livres	7,5%
<i>Une spirale de chiffres</i>	15%
Un jeu d'échecs	<b>20%</b>
<i>Un jardin avec des fleurs et des papillons</i>	12,5%
Une série d'engrenages horlogers	5%
Un chaudron bouillonnant sur un feu	15%
<i>Une fusée volant entre des astres</i>	15%
Un enchevêtrement de tuyaux et de vannes	10%

Métaphores du fonctionnement cognitif, Panel 3.

<sup>381</sup> Un enfant ayant répondu «Je vois l'image dans ma tête de ce que j'apprends.»

<sup>382</sup> A l'avenir, et si aucune précision n'est fournie, cette différence n'est pas pertinente.

Nous constatons tout d'abord une grande diversité de réponses sans qu'aucune analogie ne se détache clairement du lot. **Cette profusion métaphorique est intéressante puisqu'elle désigne un ensemble large de potentialités**, contrairement aux conclusions de multiples études. Par exemple, la distinction pratiquée par MARQUILLÒ LARRUY (chez des adultes) entre espace clos et espace ouvert<sup>383</sup> ne s'opère pas; les métaphores «ouvertes» (*en italique*) - comme la spirale de chiffres, allant vers un élargissement continu ou la fusée progressant dans l'espace - recueillent autant de suffrages<sup>384</sup> (42,5 %) que celles cloisonnant la pensée dans un lieu clos. De la même manière, la fameuse métaphore de la PENSÉE-BIBLIOTHÈQUE, où «les enfants imaginent en effet une succession d'armoires unilingues, composées de tiroirs spécialisés, [...] qui renferment des cassettes<sup>385</sup>» (CASTELLÒTTI et MOORE, 1999 : 35) n'est pas davantage pertinente, pour ces très jeunes enfants, qu'un jardin débordant de vie.

Il en va de même pour la notion de «complexité» - généralement associée au fonctionnement d'un esprit bilingue (DIEGUEZ et HEMMERLE, 2014 / 3) - qui n'apparaît ici pas clairement, des métaphores comme celles de l'enchevêtrement de tuyaux ou d'engrenages d'horloge n'étant pas nettement privilégiées.

Le seul résultat peut-être probant concerne **la métaphore du jeu d'échecs** qui a été désignée par un cinquième des enfants ayant répondu à cet item. Considérant le jeune âge des participants à ce questionnaire, nous n'irons pas jusqu'à dire que l'échiquier est ressenti ici comme une portion symbolisée d'un espace total (ou d'une société), une métonymie de la partie pour le tout<sup>386</sup>. Plus vraisemblablement, la disposition séparée des pièces sur le damier, en début de partie, a pu être interprétée comme la représentation de deux langues distinctes qui vont se rejoindre et se mélanger au cours du jeu (3.1.2).

En résumé, nous pouvons donc affirmer qu'aucune métaphore fixe ou rigide du fonctionnement cognitif n'est saillante dans la jeune enfance, mais qu'au contraire **cette imagerie est caractérisée par une multitude de représentations, dans des espaces aussi bien ouverts que fermés, dynamiques que statiques, fluides ou complexes**.

---

<sup>383</sup> «Au-delà de ces éléments de détail, l'analyse du corpus a également permis de distinguer un double réseau de métaphores qui renvoie à deux formes de délimitation et d'organisation de l'espace. Ces deux types de métaphores qui peuvent s'entremêler ou parfois s'enchaîner dans les discours de nos informatrices correspondent à deux représentations différentes du fonctionnement du cerveau bilingue.» (MARQUILLÒ LARRUY, 2000 : 135)

<sup>384</sup> Nous n'incorporons pas la métaphore du chaudron, pouvant se lire dans les deux sens (débordement d'un bouillonnement ouvert ou maintien d'un contenu fermé) dans cette distinction.

<sup>385</sup> Les enfants monolingues considérés dans cette étude étaient âgés de 8 à 10 ans.

<sup>386</sup> «Cependant l'échiquier est toujours mis en rapport avec un espace beaucoup plus vaste, quand ce n'est pas l'espace lui-même.» (MEHL, 2006 : &14)

#### 4.1.4.2 Bilinguisme discontinu vs bilinguisme continu

«Quelle(s) métaphore(s), quelle(s) image(s) utiliseriez-vous pour décrire, pour représenter le fonctionnement d'un cerveau bilingue ? Un cerveau bilingue fonctionne un peu comme... »

Cette question posée aux adolescents (P2) laissait libre cours à l'imagination en l'absence de propositions analogiques concrètes qui auraient limité le champ des possibles. La première surprise fut de constater le haut niveau de difficulté de cette dernière avec près de 27 % des participants n'ayant pas répondu (ou su répondre<sup>387</sup>) à cette question. Pourtant, nous avons pris la précaution de paraphraser la notion de «métaphore» (avec le terme «image») et d'entamer la réponse par une comparaison<sup>388</sup>. Il semble donc que l'obstacle résidait moins dans la compréhension de l'énoncé que dans l'invention d'une analogie pertinente. C'est ce que semble conforter le deuxième résultat obtenu avec des participants n'ayant pas fourni une métaphore mais une paraphrase de ce qu'est, pour eux, un cerveau bilingue. En effet, et dans la très grande majorité de ces réponses, le cerveau bilingue est comparé à ... un cerveau. L'intérêt ne provient donc pas de la saillance figurative mais de la manière dont ce cerveau est présenté, soit scindé en deux, soit unique et possédant un fonctionnement global. Il est également intéressant de souligner que la nécessité d'attribuer le bilinguisme à un phénomène cognitif (*i.e.* à la tête, comme l'ont fait les enfants du Panel 3), surpasse pour beaucoup une description métaphorique.

*Exemples de **vision discontinue** du fonctionnement du cerveau bilingue, présentant le bilinguisme comme une addition de deux «parties» :*

«**Zwei** Teile, Gehirn in zwei Teilen haben, eins auf Deutsch mit Deutsch dringeschrieben und das gleiche im anderen Teil mit Französisch.» (a)

«**Zwei** Hälften, eine ist für die Sprache die andere für die andere / eine Hälfte Deutsch, die andere Gehirn Hälfte Französisch.» (b)

«Il y a **deux** parties du cerveau, une pour la langue maternelle et une pour la deuxième langue.» (c)

«Le cerveau est divisé en **deux**, un qui s'occupe du français, l'autre de la langue maternelle.» (d)

*Exemples de **vision continue** du fonctionnement du cerveau bilingue, présentant le bilinguisme comme un processus unique :*

«Un cerveau **normal** avec plus de savoir et de culture qu'un autre cerveau.» (e)

«Un cerveau tout à fait **normal**, rien ne change.» (f)

---

<sup>387</sup> Avec des réponses telles que «je ne sais pas», «je ne vois pas», «je ne sais pas ce qu'est une métaphore». Pour la répartition fine, cf. le graphique p. 173.

<sup>388</sup> «Welche Metapher(n), welches Bild bzw. welche Bilder würden Sie verwenden, um die Funktionsweise eines zweisprachigen Gehirns zu beschreiben ? Ein zweisprachiges Gehirn funktioniert wie...»



«Un cerveau bilingue est comme tous les cerveaux, sauf qu'il a besoin de moins réfléchir pour parler une autre langue.» (g)

«Le cerveau de tout le monde, sauf qu'au lieu d'apprendre une langue, on apprend deux langues à la fois.» (h)

«Dass der Gehirn in **zwei** Sprachen denkt und redet.» (i)

«Man kann in **zwei** Sprachen denken oder man kann z.b. wenn jemand Französisch redet mit mir kann ich auf Deutsch denken aber Französisch reden.» (j)

Deux parties et/ou deux cerveaux séparés contre un cerveau et une pensée unique, nous retrouvons la question visant à savoir si les deux langues sont organisées en deux systèmes indépendants ou unifiées à l'intérieur d'une même structure cognitive (cf. les bilinguismes composé et coordonné en 1.2.3.2); mais surtout, nous pouvons visualiser la perception qu'ont les monolingues, par rapport aux bilingues, de cette thématique<sup>389</sup>. Si les perceptions «continue» et «discontinue» du bilinguisme récoltent des résultats plus ou moins similaires chez les monolingues (environ la moitié chacun), les bilingues penchent clairement pour une vision holistique du bilinguisme où la pratique de plusieurs langues est assimilée au sein d'une pensée unique. D'ailleurs, l'adjectif qualificatif «normal» («comme un cerveau normal») est très couramment utilisé (e-f), alors que celui numéral «deux / zwei» sert à cette description chez les monolingues (a-b-c-d), même dans une vision continue (i-j). Ce résultat, de la part de personnes vivant au quotidien le bilinguisme de l'intérieur, semble tout à fait logique et démontre également la difficulté d'assimilation d'une langue étrangère par les monolingues.

Si nous considérons désormais les métaphores obtenues en gardant comme grille de lecture cette même distinction - entre une vision discontinue réductionniste et une vision continue holistique - **nous obtenons ces résultats qui confortent largement une imagerie englobante chez les bilingues, alors que les monolingues préfèrent très majoritairement des représentations atomistes.**

---

<sup>389</sup> «Les études qui examinent les étapes du développement du langage chez les enfants bilingues sont moins nombreuses que celles qui examinent ces aspects chez les enfants monolingues. On se pose une question importante, qu'on retrouve dans plusieurs études longitudinales, plus précisément, si dans le développement bilingue on apprend un système linguistique ou deux.» (ANCAS et BOSCOS, 2007 : & 4)

Vision discontinue / réductionniste					Vision continue / holistique		
	Dictionnaire	Machine	Nature	Autres	Mécanisme	Nature	Autres
<b>L1F</b>	42%	42%	8%				8%
<b>L1A</b>	38%	6%	6%	38%	6%	6%	
<b>L1 (L1F + L1A)</b>	<b>90%</b>				<b>10%</b>		
<b>B</b>		18%		18%	18%	37%	9%
<b>B</b>	<b>36%</b>				<b>64%</b>		

Métaphores concernant le fonctionnement cognitif bilingue, Panel 2.

L'analogie que nous pourrions qualifier de vedette chez les monolingues concerne le cerveau bilingue comparé à **un dictionnaire français-allemand** (ou allemand-français ou à un ordinateur, ou à un traducteur) opérant le transfert d'une langue à l'autre<sup>390</sup>. Celle-ci est talonnée de près par différentes métaphores mécanistes (qui rejoignent d'ailleurs les ordinateurs-traducteurs) où ce cerveau ressemble à **une machine**, toujours caractérisée par des composants doubles : deux moteurs, deux programmes avec des dossiers différents, un choix dans le mode d'emploi entre deux langues, une voiture avec deux systèmes d'alimentation (essence ou électricité) ou alors un mixer où on choisit le fruit, le jus (la langue) que l'on veut boire. Dans cette même lignée, nous relevons également quelques analogies ayant trait à **la nature**, et plus particulièrement aux fruits et légumes :

«Un cerveau bilingue est comme une pomme coupée en deux; une moitié représente une langue, l'autre moitié l'autre langue.»

«Ein Garten mit Rüben und Tomaten. Denn wenn man z.b. nur Tomaten pflanzt hat man weniger Arbeit, doch wenn man auch Rüben pflanzt, dann hat man mehr Arbeit, aber dafür hat man mehr davon<sup>391</sup>.»

Finalement, **une série d'objets, allant toujours par paire**, complète cette imagerie relative à un bilinguisme considéré comme l'addition de deux parties similaires, mais diverses : deux morceaux, deux demi-sphères, deux routes différentes à un carrefour, deux territoires symbolisés par deux drapeaux, une balance contrebalançant en permanence deux poids différents, un jeu composé de deux éléments (balle et bâton<sup>392</sup>), deux verres pleins qu'il faut toujours veiller à ne pas renverser, etc. Dans cette catégorie, nous pouvons également classer **les rares personifications** comparant le cerveau bilingue à deux amis (Dick und Doof) ou à une maman enceinte de jumeaux (un bébé parlant le français, l'autre l'allemand).

<sup>390</sup> Notons ici une variante de ce phore du «computer» qui réalise cette traduction non d'une langue à l'autre, mais de données alphabétiques en chiffres (Ziffern).

<sup>391</sup> Les avantages liés au bilinguisme ou, au contraire les efforts nécessaires pour y parvenir, sont également fréquents dans les réponses de cet item.

<sup>392</sup> Comme pour un bilboquet ?

Les métaphores mécanistes ou certains phores-contenants accueillant les deux langues<sup>393</sup> se retrouvent également chez les bilingues, mais dans une proportion moindre et sans beaucoup d'emphase.

A contrario, **les analogies se rapportant à un bilinguisme holistique sont bien plus nombreuses chez les adolescents bilingues que chez les monolingues** (plus de six fois). Même si cette vision existe chez ces derniers, comme *le fait de pouvoir aller à vélo de plusieurs manières grâce à un apprentissage issu de plusieurs coachs différents*, celles-ci sont rares, alors que cette conduite<sup>394</sup> se retrouve à plusieurs reprises chez les bilingues.

Toutes ces métaphores, à l'exception peut-être de celle originale *des amis Laurel et Hardy*, sont issues d'un fonds de représentations traditionnelles que nous avons déjà relevé dans la troisième partie. Bien que peu nombreuses, les analogies faisant preuve d'un plus haut degré d'inventivité figurative existent, par exemple :

«Le cerveau bilingue est comme *l'Univers*. Il y a plein de petites choses, d'astres qui brillent à l'intérieur et qui marchent ensemble.» (L1F)

«Ein zweisprachiges Gehirn funktioniert wie *ein Baum*. Es gibt Äste, die wachsen auf links und die anderen auf rechts. Aber die Blätter fallen auf den gleichen Boden.» (L1A)

«Une fleur toute fleurie avec plusieurs couleurs.» (B)

«Un sapin de Noël.» (B)

Les phores privilégiés du groupe bilingue sont ceux **de la fleur (ou du bouquet de fleurs) et surtout de l'arbre** qui parviennent à dessiner l'image **d'un bilinguisme unique, vivant, naturel et irisé**<sup>395</sup>. CERVEAU-UNIVERS, CERVEAU-FLEUR ou CERVEAU-ARBRE, ces métaphores originales proviennent en grande partie du groupe bilingue (suivi par les L1A).

Si nous acceptons le postulat que «l'imagerie mentale se fonde sur un réservoir extrêmement riche de connaissances» (CESCHI et PICTET, 2018 : 19), nous pourrions avancer l'hypothèse que **cette richesse analogique pourrait provenir d'une diversité plus large de représentations psychiques provenant de l'assimilation de deux paysages linguistiques et culturels**. Finalement, nous nous apercevons que si la vision holistique et continue - fluide - du bilinguisme ne fait aucun doute pour les bilingues, sa dimension verticale, telle que relevée par notre étude de corpus (3.1.3 ou 3.2.2.1) n'est jamais mentionnée.

---

<sup>393</sup> Par exemple : «Le cerveau bilingue est comme *une armoire avec différents tiroirs où l'on peut ranger les choses* (la langue parlée à l'école et la langue parlée à la maison).»

<sup>394</sup> Concernant chez les bilingues non pas *le vélo*, mais *les voitures que l'on peut conduire aussi bien en mode manuel qu'automatique ou en mode normal et sportif*. Notons encore que pour classer les analogies selon cette double vision, nous avons utilisé comme critère de sélection la première image proposée, en observant si celle-ci présentait (ou non) deux éléments nettement séparés.

<sup>395</sup> Une seule analogie désigne un phore abstrait, associant le bilingue à une personne ayant *une double expérience* (B).

Le cerveau bilingue fonctionne comme...	L1F	L1A	B
Aucune réponse ou ne sait pas	44%	13%	23%
Réponse explicative	22%	30%	35%
Vision continue	(11%)	(17%)	(4%)
Vision discontinue	(11%)	(13%)	(31%)
Métaphores	34%	57%	42%
Vision discontinue	<b>(30,5%)</b>	<b>(47%)</b>	(15%)
Vision continue	(1,5%)	(7%)	<b>(8%)</b>
Métaphores innovantes et continues	(2%)	(3%)	<b>(19%)</b>

Récapitulatif de toutes les réponses recueillies concernant les représentations du fonctionnement cognitif bilingue, Panel 2.

#### 4.1.4.3 Le BILINGUISME-COUTEAU-SUISSE

Nous retrouvons également dans le Panel 1, 10 % des adultes n'ayant pas répondu à cet item et 10 % qui ne fournissent aucune analogie mais une réponse d'ordre cognitif<sup>396</sup>. De plus, 25 % indiquent une vision clairement discontinue avec l'utilisation de deux phores désignant deux entités délimitées (l'une pour le français, l'autre pour l'allemand), comme *deux personnes distinctes qui changent de point de vue, un dictionnaire séparé en deux (allemand-français), les deux pôles d'un transistor, les connexions croisées d'un compteur ou deux vases communicants*. Le reste des métaphores, dont certaines pour le moins originales, désigne toujours un phore unique - comme *un mécanisme* - mais qui se voit généralement précisé, décomposé en deux parties dès que l'analogie est explicitée :

*Exemples d'analogies à l'interface entre les visions discontinue et continue du fonctionnement du cerveau bilingue :*

«Un mécanisme [...] un mécanisme hybride avec deux tiroirs, deux canaux.»

«Un cocktail contenant deux boissons différentes et donnant plus de saveurs.»

«Un artisan qui utilise différents outils, bien qu'il soit possible qu'il puisse utiliser un outil mieux que l'autre.»

«Une fermeture éclair (qui se ferme et s'ouvre, qui se rejoint).»

«Une commode avec différents tiroirs que l'on utilise selon le contexte et qui possède des parties communes entre les différents tiroirs.»

<sup>396</sup> «Un cerveau bilingue fonctionne un peu comme un cerveau qui utilise les informations à disposition au mieux en fonction d'une situation donnée, mais ce cerveau a plusieurs manières possibles d'appréhender une information.» ou « [...] un cerveau monolingue. Je ne sais si le bilinguisme a une influence sur le fonctionnement du cerveau, car le contenu des réflexions n'est pas concerné.»

Il est frappant de constater que, et même lorsque le caractère global du bilinguisme semble acquis grâce à cette première image totalisante fournie (*un cocktail, une fermeture éclair, une commode, etc.*), la vision discontinue n'est jamais très loin et les deux parties de ce même tout sont presque toujours mentionnées. **Il semble donc y avoir une recherche métalinguistique d'unité** en présentant le bilinguisme comme un phénomène cognitif unique, sans pouvoir néanmoins abandonner complètement les représentations collectives associant ce bi-linguisme à deux parties séparées (et ce même si celles-ci «possèdent des parties communes»). Les métaphores de *la partie ... de tennis, du meuble... à tiroirs* et surtout du *couteau suisse... qui peut aussi bien ouvrir une bouteille de vin que de bière, avec des décapsuleurs différents* sont révélatrices de cette recherche d'homogénéité, de cette volonté de fusionner deux parties en un seul tout.

Notons finalement que certaines analogies réellement holistiques nous sont parvenues, comme celle d'*une jungle sillonnée de multiples chemins* ou celle d'*un réservoir unique où l'on puise directement quelle que soit la langue*.

Le cerveau bilingue fonctionne comme...	B
Aucune réponse ou ne sait pas	10%
Réponse explicative	10%
Métaphores	80%
Vision discontinue	(25%)
Vision à l'interface avec la vision continue	<b>(45%)</b>
Vision continue	(10%)

Récapitulatif de toutes les réponses recueillies concernant les métaphores du fonctionnement cognitif bilingue, Panel 1.

#### 4.1.4.4 Représentations du cerveau bilingue, conclusions

Cet item, particulièrement riche et intéressant, aboutit à certaines conclusions importantes :

1. **La réponse à cette question** (le cerveau bilingue fonctionne comme...) **permet**, et quel que soit l'âge ou le statut de l'individu, **de «jauger» facilement et rapidement son degré de bilingualité**, le «parfait» monolingue privilégiant une vision clairement discontinue du bilinguisme (métaphores présentant toujours deux parties nettement distinctes), le «parfait» bilingue ressentant naturellement cet état comme une action, un phénomène ou un phore unique (*un univers*).

2. **L'imagerie des jeunes enfants bilingues ne présente aucune spécificité saillante** et oscille aisément d'un espace clos à un espace ouvert, ou de métaphores mécanistes à d'autres organiques, dans une grande souplesse inventive et une plasticité marquée. **De plus, une conscience métalinguistique déjà bien affirmée a été observée.**

3. **Cette plasticité analogique semble par contre disparaître en partie chez les adolescents** qui calquent majoritairement leurs représentations sur celles collectives. Les analogies courues du CERVEAU-BILINGUE-TRADUCTEUR ou du CERVEAU-MACHINE sont au nombre de ces topoï repris de génération en génération.

4. La perception du bilinguisme chez **les adolescents bilingues est donc largement plus holistique, tandis que leur degré d'imagination semble plus important.** Les métaphores naturelles, tout particulièrement, servent à cette vision ouverte et englobante.

5. **Les adultes bilingues font preuve d'une certaine inventivité analogique en essayant de réunir les différentes visions existantes** par le biais de métaphores s'appliquant à fusionner les deux faces du bilinguisme (les deux langues) dans une même entité et un même objet de sa-voir.

## 4.2 Perceptions analogiques et sémantiques du bilinguisme

Dans cette partie, nous reprenons l'idée saussurienne largement admise selon laquelle la langue, en tant que système formel, est un réseau de dépendances, de rapports, de relations (BRONCKART, 2019 : 141). Dans cette perspective, nous tentons de visualiser des lignes de force analogiques, d'apercevoir certains aspects du paysage conceptuel des participants à nos questionnaires. Existe-t-il de grandes différences à voir le même ou l'autre (4.2.2 et 4.2.1), quelles interprétations peut-on donner à des concepts polysémiques (4.2.3), existe-t-il des réseaux sémantiques privilégiés (4.2.4) ?

### 4.2.1 Sensibilité à l'altérité

S'il y a bien un moyen, à un niveau linguistique, afin de traduire notre rapport à l'autre, à l'alloglotte, c'est justement de considérer l'emprunt et/ou l'apport de mots étrangers dans une langue de référence. Il n'est pas anodin de relever qu'à un niveau étymologique la racine latine *alter*, à la source de cette altérité, a d'abord désigné «le fait d'être binaire [...] le caractère de ce qui est autre» avant de pouvoir

être compris comme une possibilité d'un rapprochement avec cet autre (avec autrui, par altruisme, etc.) (DHLEF, 2019 : 95). Le ressenti d'un terme issu d'une langue étrangère, *i.e.* de l'étranger, oscille donc en permanence entre altération, intrusion, invasion, voire «violence linguistique et danger de destruction» (LECERCLE, 2015) sur la représentation de «son» monde et exotisme<sup>397</sup>, attrait, fascination de cette nouveauté. Cette «ambivalence [...] entre neutralisation de l'étrangeté et harmonisation avec l'altérité» (COLLINS, 2013 : & 29) correspond au dilemme psychologique entre la préservation de son territoire intérieur et l'ouverture vers une extériorité inconnue, un choix à opérer entre sécurité et prise de risques. Et cela est sans compter sur toutes les précautions prises dès le 16<sup>e</sup> siècle en ce qui concerne l'emploi des termes étrangers dans la langue française (avec notamment *La Défense et illustration de la langue française*, de Joachim du Bellay, 1549) afin de garantir une hégémonie politique et culturelle. Le multilinguisme, dans toutes ses acceptions, participe *de facto* à cette confusion (3.2.2.3.2). C'est justement cette sensibilité à l'altérité que nous essayons de mesurer.

#### 4.2.1.1 Bretzel, chalet et coiffeur

Si les études en linguistique comparée concernant les utilisations ou les emprunts de mots étrangers sont légion<sup>398</sup>, celles s'intéressant plus spécifiquement aux termes communs entre deux (ou plusieurs) langues dans une perspective cognitive sont assez rares<sup>399</sup>. Dans notre démarche visant à définir une sensibilité bilingue, nous avons proposé une série de termes et/ou d'images représentant soit des germanismes connus par tous les Suisses romands, soit des gallicismes faisant partie de la langue allemande telle que pratiquée en Suisse.

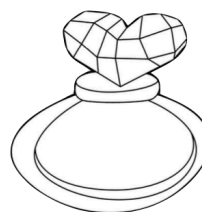
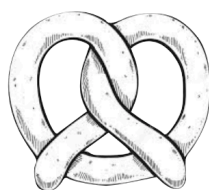
Les enfants des Clabis se sont ainsi vu proposer des images représentant différents «objets» du quotidien, avec la consigne d'entourer d'une couleur les dessins ressentis comme se rapportant au français et d'une autre couleur ceux ressentis comme se rapportant à l'allemand. Pour ce faire, les enfants ont d'abord dû nommer l'objet concerné avant de le classer dans une catégorie linguistique; de plus, l'enseignante leur demandait la raison de leurs choix. Il va de soi qu'aucune de ces représentations n'appartient davantage à une culture francophone que germanophone (à l'exception peut-être du bretzel) et que nous pouvions ainsi nous attendre à un mélange de couleurs portant sur tous les dessins. Tel ne fut pas le cas.

<sup>397</sup> Renvoyant ici à «une réalité étrangère» (VELMEZOVA, 2009).

<sup>398</sup> Comme cette étude étudiant le plurilinguisme dans les SMS des jeunes de Suisse romande et aboutissant à la conclusion que l'utilisation de mots étrangers (surtout d'anglais) permet non seulement d'appartenir à une communauté «branchée», mais est également utilisée comme «une ressource d'affiliation à une communauté globalisée» (MOREL et PEKAREK DOEHLER, 2013).

<sup>399</sup> Hormis donc dans une démarche étymologique, terminologique ou à visée économique (études publicitaires ou de politique internationale, DUBUC, 1991).

**Item 2 : Entoure en rouge les dessins français  
und umkreise die deutschen Zeichnungen in gelb.**



Nomination de l'objet et ressenti d'appartenance linguistique, Panel 3.

Les commentaires recueillis lors de la passation de cet item se résument ainsi :

- La plupart des enfants entourent et/ou colorient les dessins de manière spontanée et intuitive, sans savoir expliquer pourquoi ils privilégient l'une ou l'autre couleur.
- Lorsqu'un dessin - un mot - n'est connu que dans une langue, c'est celle-ci qui est représentée.
- Le contexte joue évidemment un rôle important. Ainsi, un garçon (pourtant bilingue) a privilégié le français pour l'ensemble des dessins, car il se réjouissait de revoir dans l'après-midi son papa francophone<sup>400</sup>.
- La confusion d'appartenance d'un mot à une langue est fréquente à cet âge; ainsi certains enfants ont eu des questions comme : «biscuit, c'est en allemand ou en français ?».
- Même lorsque l'enfant énonce clairement le fait qu'un mot peut être allemand aussi bien que français, **une seule couleur est choisie**, ce qui tendrait à impliquer une vision cloisonnée des systèmes langagiers.

Pour davantage de précisions, nous avons pris le soin de séparer les enfants L1F des L1A, des bilingues (déjà à leur entrée à l'école enfantine). Les résultats sont :

<sup>400</sup> «J'aime mon papa», et par association «j'aime la langue qu'il parle, j'aime le français».



	Coiffeur		Bretzel		Bague / Cœur		Chalet		Café		Poussette	
	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F
Ne sait pas	<b>39%</b>		<b>39%</b>		<b>48%</b>		<b>35%</b>		<b>43%</b>		<b>48%</b>	
<b>L1F</b>	4,5%	4,5%	8%	0	0	4,5%	4,5%	8,5%	0	8,5%	13%	0
<b>L1A</b>	4,5%	16%	17%	4,5%	16%	0	17%	4,5%	8,5%	8,5%	8,5%	4,5%
<b>B</b>	8,5%	23%	23%	8,5%	4,5%	27%	13,5%	17%	8,5%	23%	13%	13%
<b>Sous Total</b>	17,5%	<b>43,5%</b>	<b>48%</b>	13%	20,5%	<b>31,5%</b>	<b>35%</b>	30%	17%	<b>40%</b>	<b>34,5%</b>	17,5%

Ressenti d'appartenance de termes transparents, Panel 3 (le pourcentage est désigné en fonction du nombre global de participants, incluant les enfants n'ayant pas répondu).

Cela nous permet de réaliser une meilleure comparabilité avec le questionnaire destiné au Panel 2 dont les mots (et non les dessins) suivants étaient proposés selon la même consigne<sup>401</sup> : «bretzel», «chalet», «café», «coiffeur», «aubergine», «cœur», «apéritif», «atelier», «kirsch» et «röstigraben».

	Coiffeur		Bretzel		Cœur		Chalet		Café	
	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F
Ne sait pas	<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0.8%</b>		<b>0%</b>	
<b>L1F</b>	2,5%	100%	89%	17%	0%	100%	5,5%	94%	17%	89%
<b>L1A</b>	13,5%	90%	80%	20%	0%	100%	13,5%	90%	3%	97%
<b>B</b>	0%	100%	77%	27%	0%	100%	0%	100%	8%	92%
<b>Moyenne</b>	<b>5%</b>	<b>96,7%</b>	<b>82%</b>	<b>21%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>6%</b>	<b>95%</b>	<b>9%</b>	<b>93%</b>

	Aubergine		Apéritif		Atelier		Kirsch		Röstigraben	
	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F
Ne sait pas	<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0,8%</b>	
<b>L1F</b>	17%	89%	8%	94%	5,5%	97%	97%	5,5%	100%	0%
<b>L1A</b>	43%	60%	27%	77%	23%	77%	90%	10%	100%	0%
<b>B</b>	8%	92%	4%	96%	0%	100%	100%	0%	100%	0%
<b>Moyenne</b>	<b>22,7%</b>	<b>80%</b>	<b>13%</b>	<b>89%</b>	<b>9,5%</b>	<b>91%</b>	<b>96%</b>	<b>5%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>

Ressenti d'appartenance de termes transparents, Panel 2 (le % désigne chaque groupe d'étude (L1F, L1A et B), tandis que le 100% est régulièrement dépassé en raison de choix pluriels (accordant une double appartenance à un même mot), ce qui induit une moyenne. Ces % ne prennent pas en compte les rares cas de non-réponse).

<sup>401</sup> «Indiquez si ces termes sont pour vous allemands ou français» / «Geben Sie an, ob diese Begriffe für Sie deutsch oder französisch sind.»

Concernant les adolescents, le fait d'étudier (et d'avoir répondu à ce questionnaire) dans une ville bilingue, mais plutôt à tendance francophone, a certainement eu un impact sur les réponses données, le français étant contextuellement ainsi préféré. De plus, certains participants (de L1F et L1A) ont coché, pour un même terme, à la fois l'allemand et le français<sup>402</sup>. Le terme purement français «cœur» nous a servi de test afin de s'assurer que tous les participants ont bien suivi - et compris - la consigne. Tel est le cas avec un 100% de «réussite».

#### *4.2.1.1.1 Regards comparatifs entre les P2 et P3*

La première grande différence observée entre les panels 2 et 3 est le nombre de participants n'ayant pas répondu à cet item, les enfants ayant trouvé cet exercice difficile (et/ou ne le comprenant pas), alors que les adolescents ont trouvé cet exercice «sympathique» et facile (cool). Ainsi le taux d'abstention est quasiment nul pour les adolescents, alors que celui-ci est de 42 % chez les enfants<sup>403</sup>. Il est également intéressant de considérer que sur ces 42 %, seuls 14,6 % concernent les bilingues. **Il semble donc que le fait de ne pas connaître la traduction d'un terme dans une seconde langue empêche toute catégorisation et aboutisse à une impossibilité de choix.**

Cette difficulté à classer les concepts (dessins et/ou mots) s'observe ainsi nettement dans les résultats obtenus en P3. Le «chalet», par exemple, est ressenti comme autant allemand que français pour les enfants, tandis que les adolescents le situent très clairement dans la «zone» francophone. Il en va de même pour le «coiffeur» ou le «café».

**Par contre, les bilingues, et quel que soit leur âge, n'hésitent aucunement quant à cette catégorisation.** Les enfants n'ont ainsi jamais entouré (et/ou colorié) un même dessin de deux couleurs, de même que les adolescents bilingues (à une exception près concernant le «bretzel») ont toujours choisi clairement l'appartenance linguistique d'un terme.

#### *4.2.1.1.2 Regards étymologiques et croisés*

Selon notre méthode holistique privilégiant les prismes multiples, nous envisageons une perspective étymologique quant à l'origine historique des termes proposés. Ces «histoires de vie lexicales<sup>404</sup>» sont tirées (sous une forme écourtée et en italique) du DHLF et du DBW. En nous basant sur l'étymon le plus ancien, nous observons la relative justesse des ressentis proposés par notre jeunesse.

---

<sup>402</sup> 1 % du Panel 2 pour «atelier» et «kirsch», 2 % pour «apéritif», «café et «coiffeur» et 3 % pour «chalet», «bretzel» et «aubergine». Notons encore qu'un seul participant bilingue a coché les deux cases (A et F) pour le «bretzel». Pour rappel, ces choix multiples expliquent un pourcentage supérieur au 100 %.

<sup>403</sup> Les réponses (ou non-réponses) fournies étant de type «je ne sais pas», «i weiss nid», «ich kann das nicht», etc.

<sup>404</sup> Pour ne pas alourdir le propos, nous nous concentrons uniquement sur l'origine linguistique et non sur l'évolution sémantique.

**Coiffeur, n. m.** : «issu de «coiffe» (1080), du bas latin de même sens *cofia*, d'un **germanique occidental kufia «casque»**».

D'origine vraisemblablement germanique, le coiffeur est pourtant ressenti très largement et par tous comme appartenant à la culture française. S'opposant dans les esprits au *Friseur*, il est associé dès le 17<sup>e</sup> siècle à une revalorisation du métier (distinct dès lors du barbier) et à un mode de vie luxueux (à la française), dans la tradition des coiffures de cour.

**Bretzel, n. m.** : «1492, emprunté au moyen **haut allemand** brêzel, prêzel par l'intermédiaire des pays frontières, notamment alémaniques. Brêzel vient de l'ancien haut allemand *brezitella*, *prizitella*, «pâtisserie en forme de bras entrelacés» **emprunt à un latin populaire brachitella, diminutif de brachita (bras)**».

**Chalet, n. m.** : «mot originaire de **Suisse romande** (1328, Vaud; 1379 Valais; 1408 Fribourg). Il a été popularisé par *La nouvelle Héloïse* de Rousseau (1761) et, par extension, désigne un type d'habitation champêtre typique de la région alpine».

**Café, n. m.** : «**mot emprunté au turc qahve, lui-même repris de l'arabe qâhwâ** qui, selon Littré, désigne la boisson, non la graine, et signifierait à l'origine «liqueur apéritive». Son usage se développe en Europe dès le 17<sup>e</sup> siècle, notamment **à Paris** (vers 1669, avec son introduction via la venue de l'ambassadeur turc Soliman Muta Ferraca à la cour).»

**Poussette, n. f.** : «du v. tr. et intr. «pousser» (1150) **du latin pulsar** qui a de nombreuses acceptions : bousculer, heurter, secouer, agiter, frapper, chasser, etc. En français de Suisse, poussette s'emploie pour ce qui est nommé landau en France et carrosse au Québec.»

**Aubergine, n. f.** : «emprunt tardif (1750) au catalan *alberginia* (13<sup>e</sup> siècle), lui-même **emprunté à l'arabe** *al* (article) *badingan*, **du persan batingan**, apparenté à un nom **sanskrit**.»

**Apéritif, n. m.** : «terme de médecine ancien (13<sup>e</sup> siècle), d'abord adjectif **emprunté au bas latin aperitivus**, dérivé du verbe *aperire* qui a donné ouvrir. Le mot signifie d'abord les médicaments qui «ouvrent» les voies d'élimination, c'est-à-dire les sudorifiques, diurétique, purgatifs.»

**Atelier, n. m.** : «est un dérivé de *astelle*, attelle «petit morceau de bois» (**ancien français, lui-même issu du latin classique astula**). Le mot signifie à l'origine (1332, astelier), «tas de bois», mais très rapidement (1362), il désigne le lieu de travail du bois.»

**Kirsch, n. m.** : «abréviation (1835) de *Kirschwasser*, en Alsace et en Lorraine germanique (1775). **Le mot est emprunté à l'allemand Kirschwasser** «eau-de-vie de cerises».

**Röstigraben, n. m.** : «expression alémanique, francisée en fossé, plus souvent barrière de ou des röstis, désigne les difficultés de compréhension entre Suisses romands et Suisses alémaniques.»

Terme proposé	Etymon 1 <sup>er</sup> probable	Appartenance ressentie	
		Enfants	Adolescents
<b>Coiffeur</b>	A	F	F
<b>Bretzel</b>	F puis A	A	A
<b>Chalet</b>	F	A et F	F
<b>Café</b>	Turc puis F	F	F
<b>Poussette</b>	F	A	-
<b>Aubergine</b>	Sanskrit	-	F
<b>Apéritif</b>	F	-	F

Terme proposé	Etymon 1 <sup>er</sup> probable	Appartenance ressentie	
		Enfants	Adolescents
Atelier	F	-	F
Kirsch	A	-	A
Röstigraben	A	-	A

Correspondances entre l'origine de l'étymon et le ressenti d'appartenance pour les P2 et P3 (cases en gris clair).

#### 4.2.1.1.3 En conclusion à cette partie

Par le biais d'une série de mots transparents (nommés parfois «vrais amis»), identiques en allemand et en français, nous avons tenté de mesurer le sentiment d'appartenance de ces lectures hybrides auprès des deux panels concernant la jeunesse. Sans véritable surprise, **les adolescents** - qu'ils soient de langue maternelle française, allemande ou bilingues - **ont classifié majoritairement tous ces termes similaires dans la langue courante de leur vie quotidienne** et ce en adéquation avec le contexte social. **Seuls trois termes à la consonance clairement allemande** («bretzel», «kirsch» et «röstigraben») ont bénéficié de l'étiquette «allemand». Cette classification, hormis le terme-test de «cœur», ne concerne jamais la totalité des réponses, l'oscillation d'une langue à l'autre concernant environ 10 % des résultats. Il est ainsi étonnant de constater que l'«aubergine» ait été ressentie comme allemande par 17 % des adolescents de langue maternelle française ou encore que le «bretzel» ne soit pas reconnu allemand par 20 % des adolescents de langue maternelle allemande.

**Cette difficulté de catégorisation est encore plus palpable chez les petits** avec près d'un enfant sur deux qui ne parvient pas à réaliser cet exercice. Il semble ainsi que les opérations d'identification du concept, de hiérarchisation menant à cette catégorisation<sup>405</sup> ne soient pas encore parfaitement maîtrisées à ce jeune âge. Mais le résultat le plus probant concerne **une capacité accrue à réaliser cette catégorisation chez les bilingues et ce quel que soit leur âge**. Les adolescents bilingues ont ainsi différencié ces termes de manière plus nette que les monolingues, tandis que les enfants des Clabis ont tous choisi clairement entre le français et l'allemand, sans jamais mélanger les deux langues. De plus, il est probable que **la représentation métalinguistique d'un ou de plusieurs système-s langagier-s soit favorisée** par ces interférences de l'interlangue qui aboutissent à une réflexion approfondie - même inconsciente - sur la notion d'«étrangeté<sup>406</sup>», ainsi que sur les différents jugements de valeur menant à un processus de sélection catégorielle. L'extrême rareté de termes indiqués sous une double appartenance (B en P2 et P3) semble aller dans cette direction.

<sup>405</sup> Concernant ces «langues en contact» ou sur les différences opératives et épistémologiques entre «classer, classifier et catégoriser les langues» cf. CALVET (2017) ou TRIMAILLE et MATTHEY (2013).

<sup>406</sup> Ces résultats ne sont en rien innovants, cette «omniprésence de l'activité métalinguistique chez des apprenants de langue-s étrangère-s» ayant déjà été relevée dès les années 1990, cf. TRÉVISE (1994).

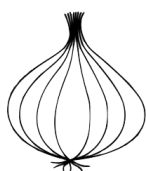
Finalement, il est stupéfiant de constater que **le ressenti d'appartenance d'un terme à une langue spécifique coïncide le plus souvent à son étymologie**. Sans parler d'une mémoire collective se transmettant de génération en génération, le fait de mettre en exergue ces «origines originales» - comme le «coiffeur» ou le «bretzel» qui condensent l'allemand et le français dans un même creuset historique -, serait sans nul doute un excellent moyen pédagogique **afin de transformer des termes étrangers en termes familiers**.

#### 4.2.1.2 Trouver l'intrus

Un autre moyen qui nous a paru pertinent afin de distinguer ce ressenti à l'altérité est l'exercice visant à repérer l'intrus dans une liste close. Quatre séries de quatre images ont été ainsi présentées aux enfants des Clabis dans un intervalle d'environ une année. La consigne (en allemand pour 2 séries et en français pour les deux autres séries) demandait de trouver l'intrus, l'élément qui ne doit pas faire partie de la liste, tandis que la désignation (nomination) des quatre images était citée distinctement par l'enseignante. Il est important de préciser que des exercices avaient été effectués en amont afin d'expliquer la notion d'«intrus» et que les enfants étaient ainsi d'ores et déjà familiarisés à ce type de pratique.

**Item 3 : Finde und umkreise den Eindringling, das Element, welches nicht auf der Liste sein sollte (consigne à lire uniquement en allemand, veuillez à répéter trois fois les mots de manière distincte).**

3.1 die Zwiebel



die Kartoffel



le concombre



die Orange.



3.2 der Rabe



die Ente



der Kühlschrank



le poussin



Primauté sensorielle via la recherche d'un intrus / Panel 3, 8 premières images proposées (2020)

**Item 2 : Trouve et entoure l'intrus, l'élément qui ne doit pas faire partie de la liste.**

2.1 la pomme



die Birne



la cerise



le chou-fleur



2.2 la maison



le bonnet



die Jacke



le pantalon



Primauté sensorielle via la recherche d'un intrus / Panel 3, 8 autres images proposées (2021)

Hormis les diverses perspectives linguistiques portant sur la notion fondamentale de «catégorie», nous nous inscrivons ici dans une recherche sémantique de catégorisation cognitive qui, pour nous, précède celle-s langagière-s :

«[...] nous pouvons affirmer aujourd'hui que la catégorisation est un acte mental, vectorisé par le langage et décisif dans le développement intellectuel des individus. Chez les jeunes enfants, elle s'exerce dans les différents modes de perception du monde, mais aussi et surtout dans le classement de ces éléments, leur mise en relation selon des propriétés communes, ou leur différenciation selon des critères progressivement plus pertinents, plus complexes, plus abstraits. Ces catégorisations vont ainsi acquérir un statut linguistique stabilisé, partagé et reconnu, normalisé et formalisé en systèmes et sous-systèmes.» (DAVID, 2005 : 85)

Dans ce processus menant de la représentation à la conceptualisation puis à la catégorisation, nous avons proposé non pas une série d'images menant à distinguer - puis à définir - un intrus unique (comme cela est généralement le cas), mais à une démultiplication des points de vue faisant de plusieurs objets présentés un intrus potentiel, à savoir (nous prenons comme exemple la série 3.1 *supra*) :

**Primauté auditive** : un seul objet est désigné en français, les trois autres étant cités en allemand. *L'intrus est ainsi le concombre.*

**Primauté visuelle** : un seul objet est simplement dessiné et ne comporte aucune couleur à la différence des trois autres images «réelles» et en couleurs. *L'intrus est ainsi l'oignon.*

**Primauté sémantique** : un seul objet n'appartient pas à la «famille» des légumes mais à celle des fruits. *L'intrus est donc l'orange.*

Voici les résultats obtenus pour les quatre séries proposées<sup>407</sup> :

Série «trouver l'intrus» 1 / Consigne en allemand			
Die Zwiebel objet dessiné	Die Kartoffel	Le concombre cité en français	Die Orange seul fruit
15 (65 %)	3 (13 %)	3 (13 %)	3 (13 %)
Une réponse désigne deux intrus (oignon et orange).			
Prédominance visuelle			

Série «trouver l'intrus» 2 / Consigne en allemand			
Der Rabe	Die Ente objet dessiné	Der Kühlschrank non animal	Le poussin cité en français
7 (30 %)	8 (35 %)	16 (70 %)	4 (17 %)
Trois réponses désignent deux intrus (canard et frigo (2); corbeau et canard) Trois réponses désignent trois intrus (corbeau, frigo et poussin (2); corbeau, canard et poussin) Une réponse désigne quatre intrus.			
Prédominance sémantique (puis visuelle)			

Série «trouver l'intrus» 3 / Consigne en français			
La pomme objet dessiné	Die Birne cité en allemand	La cerise	Le chou-fleur seul légume
6 (26 %)	0	5 (22 %)	10 (43 %)
Deux enfants n'ont pas su répondre (9 %) <b>Aucune multi-réponse</b>			
Prédominance sémantique (puis visuelle)			

Série «trouver l'intrus» 4 / Consigne en français			
La maison objet rouge pas un vêtement	Le bonnet en rouge	Die Jacke en rouge et cité en allemand	Le pantalon seul en bleu
12 (52 %)	0	1 (4 %)	8 (35 %)
Deux enfants n'ont pas su répondre (9 %). <b>Aucune multi-réponse.</b>			
Prédominance sémantique (puis visuelle)			

<sup>407</sup> Aucune différence palpable entre les L1A, L1F et B n'étant présente, nous ne fournissons ici que les résultats globaux du groupe des 23 enfants. Nous indiquons le nombre de réponses recueillies puis, entre parenthèses, le pourcentage en fonction de ce Panel 3.

Plusieurs faits méritent d'être commentés :

- Beaucoup d'hésitations furent rapportées. Le fait de se retrouver en présence d'un exercice connu (quant à la consigne) mais cependant nouveau, «étranger» (quant aux choix à réaliser) fut déstabilisant et donna lieu à des interrogations. Cette manière de faire, d'opérer **des variations autour d'un exercice coutumier**, semble donc une piste didactique intéressante afin de proposer un autre regard sur ce que nous croyons connu, familier.
- Une prédominance visuelle est à constater dans la première série, tandis que les trois autres séries indiquent une nette prédominance sémantique (juste avant celle visuelle). Sans pouvoir nous livrer à des conclusions définitives avec cette procédure d'analyse succincte et un nombre d'enfants si limité, nous observons néanmoins **un mode de fonctionnement cognitif privilégiant les analogies sémantiques à celles visuelles ou auditives**, ce qui est tout à fait troublant à un si jeune âge.
- En effet, la préférence visuelle de la série 1 tient vraisemblablement au fait que la différence entre les fruits et les légumes n'est pas encore clairement établie, tous ces éléments pouvant être répertoriés dans la catégorie des aliments, de ce que l'on mange, de ce qui est bon pour la santé, etc. Dans ce cas, la dominante visuelle (entre un objet sans couleur et trois objets fortement colorés) prend le pas. Les résultats de la série 3 (tout à fait similaire à la série 1 mais avec un légume au lieu d'un fruit en intrus) tendent à indiquer une évolution, les enfants (six mois plus tard) ayant vraisemblablement mieux intégré la distinction entre les fruits et les légumes. La série 2, opposant le plus clairement les catégories entre des volatiles animés et un objet inanimé (frigo), récolte ainsi logiquement la prédominance sémantique la plus forte (70 %). Il appert ainsi que **cette capacité à catégoriser les différentes classes sémantiques évolue au fil du temps**, de manière de plus en plus fine (comme en témoigne le nombre décroissant de multi-réponses).
- **Cette compétence sémantique semble s'appuyer sur un socle sensoriel premier.** Le visuel (notamment la couleur davantage que la forme) joue également un rôle essentiel, très nettement avant la composante auditive. A ce propos, de nombreux chercheurs ont contribué à décrire les différents styles d'apprentissage (apprentissage visuel, auditif, kinesthésique, ROUSSEAU, GAUTHIER et CARON, 2018) et/ou à déconstruire ces neuro-mythes - ne reposant sur aucune base scientifique solide - selon lesquels il existe «des profils d'individus visuels OU auditifs» correspondant à des activités neuronales distinctes (N'ZEBO et MORGANTINI, 2015; BERNARD, 2012). N'oublions pas que les avancées de nos connaissances en neurosciences ont réalisé des bonds gigantesques ces dernières décennies en prouvant, par exemple, que le fœtus entend entre la 26<sup>e</sup> et la 28<sup>e</sup> semaine déjà ou que son système nerveux est déjà



développé à la naissance<sup>408</sup>. Ainsi, «il existe une continuité transnatale du fonctionnement sensoriel, perceptif et mnésique» (GRANIER-DEFERRE et BUSNEL, 2011 : 17), les stimulations auditives et kinesthésiques prénatales étant à la base de toutes les acquisitions perceptives<sup>409</sup>. Il n'est donc pas étonnant de constater à notre tour **cette prédominance visuelle précédant celle sémantique**, les différentes *informations* sensorielles étant *mises en forme* afin de créer le sens.

- **Cette capacité de catégorisation sémantique est marquée de bonne heure.** Certains enfants ont ainsi nommément indiqué des liens analogiques entre différents objets (en repérant par exemple que le canard et le poussin sont de la même famille), tandis que d'autres ont relié tous les objets rouges de la feuille, en dépassant ainsi le «cadre» de l'exercice en question et en empiétant sur le suivant. De plus, et contrairement à ce que nous attendions, le pantalon (série 4), seul objet bleu «confronté» aux trois autres objets rouges, n'a pas été choisi par la majorité des enfants privilégiant la maison, seul objet ne désignant pas un vêtement.
- La diversité des résultats obtenus est également révélatrice de **ce modèle de catégorisation sémantique en cours de développement**. Les résultats obtenus de la part des adolescents confirment nettement cette évolution<sup>410</sup>.

Série «trouver l'intrus» (a) P2			
La maison	Le bonnet	Die Jacke	Le pantalon
80 (87 %)	3 (3 %)	8 (9 %)	1 (1 %)
Quatre adolescents n'ont pas répondu (4 %) Deux réponses désignent deux intrus (maison et Jacke) Une réponse désigne trois intrus (maison, bonnet et pantalon). Une réponse d'un autre type.			
<b>Prédominance sémantique</b>			

Série «trouver l'intrus» (b) P2			
Der Rabe	Die Ente	Der Kühlschrank	Le poussin
0	4 (4%)	78 (85%)	9 (10%)
Trois adolescents n'ont pas répondu (3%) Deux réponses désignent deux intrus (Kühlschrank et poussin) / Une réponse d'un autre type.			
<b>Prédominance sémantique</b>			

<sup>408</sup> Jusqu'à dans les années 1970, la plupart des nourrissons étaient opérés sans anesthésie, car les chirurgiens considéraient que le système nerveux des jeunes enfants n'était pas encore tout à fait développé et que ceux-ci ne percevaient pas la douleur, leurs cris ne constituant qu'un réflexe. Heureusement, la douleur des petits est désormais prise en compte et ce même dans des opérations périnatales.

<sup>409</sup> Pour une connaissance plus approfondie de l'anatomie fonctionnelle des opérations cognitives ou de la neurophysiologie du langage, cf. PLANTON et DÉMONET (2012).

<sup>410</sup> Avec 2 séries seulement; les résultats entre les L1F, L1A et B étant tout à fait similaires, nous n'opérons aucune précision.

- Les réponses minoritaires dégagées ne doivent pas être sous-estimées, certains privilégiant une catégorisation auditive (et langagière, selon le sujet du jour à traiter) ou visuelle.
- Finalement, et pour être tout à fait complet, nous précisons qu'une adolescente a choisi de désigner trois objets (maison, bonnet et pantalon), et qu'une autre a répondu en recherchant les points communs entre les objets présentés<sup>411</sup>, ce qui conforte encore **l'importance du processus métaphorique**.

## 4.2.2 Spécificités du raisonnement analogique

Après avoir considéré la sensibilité à l'altérité (4.2.1), nous inversons le regard afin d'observer la capacité à voir le même, l'analogue, le semblable. Nous constatons ainsi la large étendue sémantique chez les enfants - avant que ne s'opère un tri conceptuel déterministe (4.2.2.1) -, leur capacité de raisonnement analogique déjà très complexe privilégiant le sens à donner à une relation plutôt qu'à son aspect (4.2.2.2), ou encore l'importance à accorder à leur intelligence émotionnelle dans ce processus ainsi que la grande palette de réactions émotives d'un enfant à l'autre (4.2.2.3). **Cette fabrication du réel - délaissant progressivement les perceptions sensibles et/ou intuitives au bénéfice de la construction d'un édifice informationnel basé sur un socle culturel et stéréotypal**, est également visible chez les adolescents (4.2.2.4) ayant d'ores et déjà occulté une grande partie de cette plasticité cérébrale dans un formatage conceptuel réductionniste n'accordant que peu de place à d'autres systèmes de pensée.

Nous progressons ainsi de l'univers merveilleux et élastique des enfants aux multiples possibles - entre gorille rose et masque sanitaire monstrueux -, au monde rationnel des adolescents, certes beaucoup plus «réaliste» et logique, mais dépossédé de magie et de puissance inventive.

---

<sup>411</sup> Avec ces annotations, série a : thème = vacances d'hiver; vacances, hiver froid, ski patin, combinaison de ski / série b : thème = grands-parents; fable *Le corbeau et le renard*, lac [des] grands-parents, glace, mignon.

#### 4.2.2.1 La Terre est bleue comme une orange

Une des thématiques omniprésentes dès qu'il s'agit de pédagogie dans la petite enfance est celle de l'importance des couleurs. Si l'ouvrage de BERLIN et KAY - *Basic Color terms : their universality and evolution* (1969) - s'est imposé comme une référence en prouvant notamment l'universalité d'une liste de couleurs élémentaires dans toutes les langues<sup>412</sup>, une multitude d'études se sont penchées sur cette question depuis une septantaine d'années<sup>413</sup> en relevant l'importance et le goût des enfants pour les couleurs (surtout pour les couleurs primaires, SUBES, 1959), la complexité de leurs différentes catégorisations linguistiques (GOLKA, 2014), leurs rôles cliniques en tant que marqueur développemental<sup>414</sup> (GÉRARD BILINSKI et DUGAS, 1989) ou en fournissant un guide de leurs utilisations dans les écoles maternelles (CUGE et ROLLER, 2017). Pour notre part, nous avons particulièrement apprécié le regard double de la thèse de Yasmine JRAISSATI (2009) opposant dans cette catégorisation des (de la) couleur(s) «culture et langage» et «mécanismes perceptifs et cognitifs humains» :

«La littérature entourant la question de la catégorisation de la couleur se caractérise par une tension marquée entre les positions dites «relativistes» et «universalistes». Pour les «relativistes», le langage détermine la catégorisation qui est alors considérée comme arbitraire. Pour les «universalistes», [...] ce sont au contraire les mécanismes perceptifs et cognitifs qui déterminent la catégorisation et la sémantique de la couleur.» (JRAISSATI, 2009 : 2)

Il s'agit en fait de l' ancestrale question concernant la nature de la vision (COLLECTIF, 2002) - et incluant tous les travaux en matière d'optique depuis le savant musulman Alhazen (9<sup>e</sup> siècle) jusqu'à l'optique quantique - visant à savoir si «la vision est le produit d'un agent entièrement extérieur à l'œil» (COLLECTIF, 1983 : 318) ou au contraire «fabriqué» par le jugement, *i.e.* si sa nature est d'ordre physique ou psychique.

Nous avons donc voulu savoir, à un âge où l'on découvre à la fois la palette des couleurs mais aussi leurs dénominations, **le degré de rigidité sémantique de ces concepts**. Nous avons ainsi demandé aux enfants des Clabis de relier des couleurs à différents objets, de manière libre et sans qu'aucune obligation d'utiliser toutes les couleurs fournies ne soit mentionnée. Les couleurs primaires ont été bien évidemment privilégiées (rouge, jaune et bleu), couleurs auxquelles nous avons ajouté le vert et le rose possédant également une forte saillance perceptuelle<sup>415</sup>.

---

<sup>412</sup> Par exemple : «If a language encodes fewer than eleven basic color categories, then there are strict limitations on which categories it may encode. [...] 1. All languages contain terms for white and black. 2. If a language contains three terms, then it contains a term for red. 3. If a language contains four terms, then it contains a term for either green or yellow (but no both). ...» (BERLIN et KAY, 1999 : 3-4).

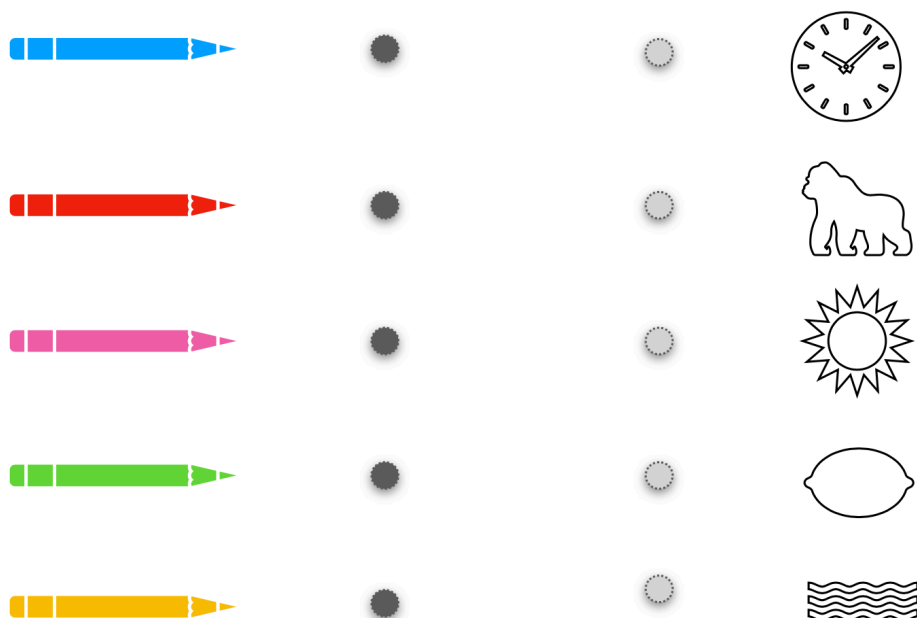
<sup>413</sup> Les travaux de Michel PASTOUREAU concernant l'histoire et le symbolisme associés aux différentes couleurs sont à noter.

<sup>414</sup> Notamment de la mémoire sémantique.

<sup>415</sup> Nous avons ainsi soigneusement évité des couleurs comme le mauve ou le marron présentant une plus «grande instabilité catégorielle aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues.» (JRAISSATI, 2009 : 263) / Pour le rose, *cf. infra*.

Les objets simplement dessinés proposés représentaient un animal (un gorille), trois objets inanimés présents au quotidien (une horloge, un citron et un soleil) et un symbole composé de plusieurs lignes ondulées (généralement associé à l'eau, à un élément liquide comme la mer ou le fleuve).

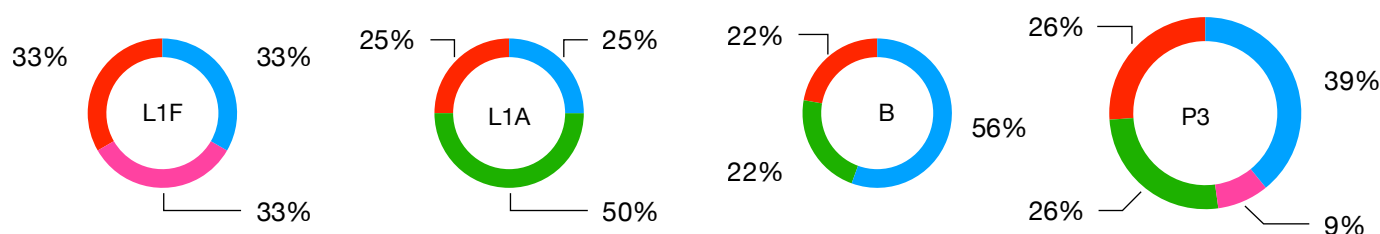
**Item 4 : Relie les couleurs de la colonne de gauche aux objets de la colonne de droite (aucune consigne d'utiliser toutes les couleurs ne doit être donnée).**



Rigidité sémantique associée aux concepts de couleurs / Panel 3.

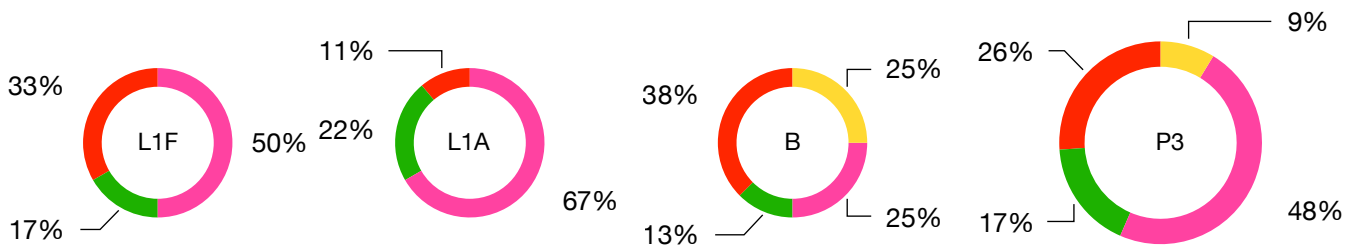
Les résultats obtenus peuvent se présenter comme suit<sup>416</sup> :

### Couleurs associées à l'horloge

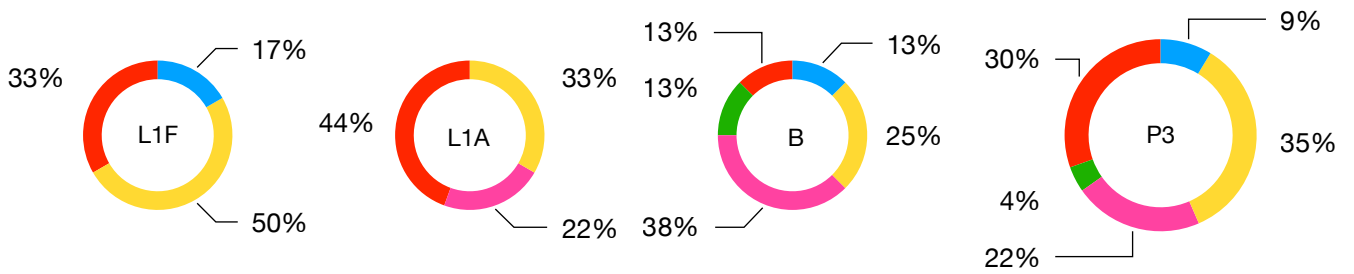


<sup>416</sup> Pour faciliter la lecture, nous avons opéré une adéquation entre la couleur présentée dans ces schémas et celle recueillie, la portion verte désignant de la sorte la couleur verte, la portion rouge désignant la couleur rouge, etc.

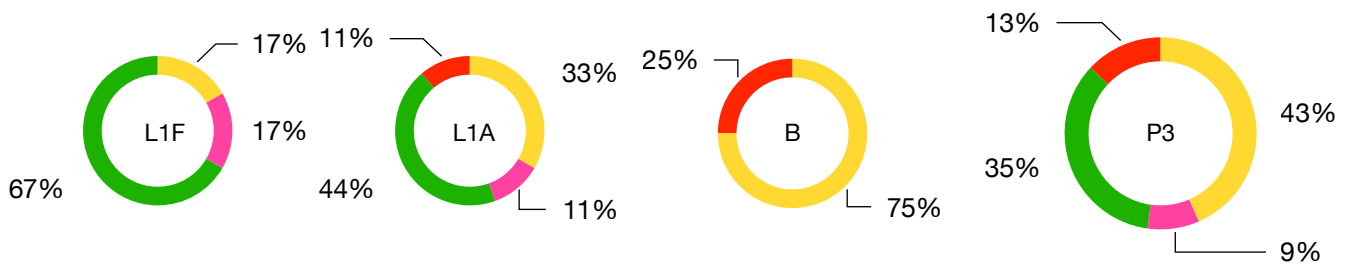
### Couleurs associées au gorille



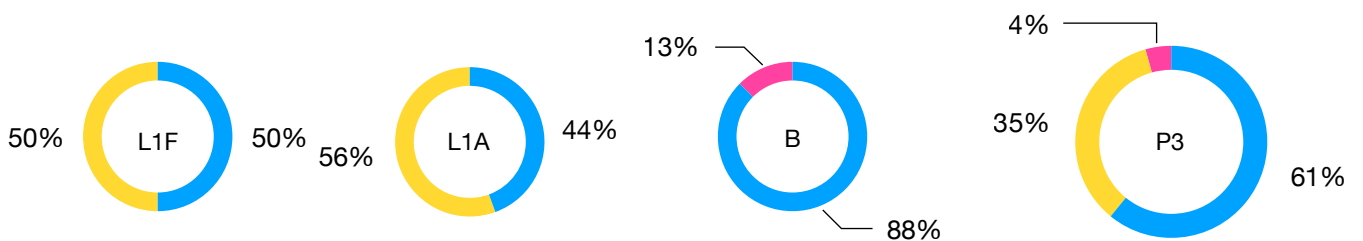
### Couleurs associées au soleil



### Couleurs associées au citron



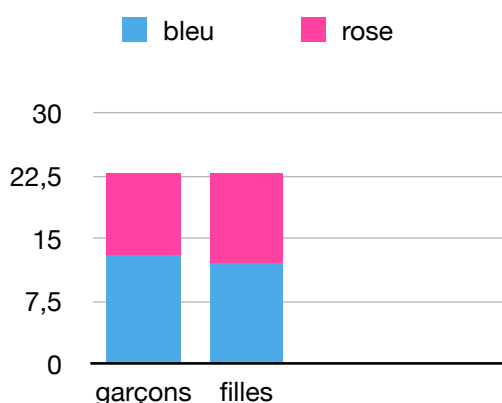
### Couleurs associées au symbole de l'eau



Nous avons tout d'abord constaté **une tendance à choisir la couleur la plus «proche»**, en terme de distance, certains enfants ayant tout simplement tracé cinq lignes droites et parallèles entre la colonne des crayons de couleurs et celle des objets (cette prédilection explique notamment pourquoi l'horloge est souvent bleue ou rouge ou pourquoi le gorille est rouge ou rose). Cette économie en matière d'efforts conceptuels tend à prouver une certaine **élasticité sémantique**, rien ne s'opposant à un soleil rouge ou à un gorille rose.

Ensuite, la quasi totalité des enfants a utilisé toutes les couleurs à disposition en privilégiant généralement l'attribution d'une couleur par objet<sup>417</sup>. De plus, ces dessins ont été soit reliés (comme demandé) soit coloriés. **Ce besoin de remplissage et de complétude** afin d'interagir avec l'ensemble d'un univers proposé et de se l'approprier est pour le moins intéressant.

Nous avons à dessein proposé **le rose et le bleu, comme couleurs stéréotypales genrées** associées aux filles et aux garçons. Sur les 21 résultats obtenus pour le rose, 11 proviennent des filles et 10 des garçons et pour les 25 résultats obtenus



pour le bleu, 12 proviennent des filles et 13 des garçons. Cette quasi-égalité démontre bien qu'aucune couleur n'est privilégiée par les jeunes enfants (pas plus le rose, que le bleu, le jaune, le vert ou le rouge), et que «ces clichés proviennent essentiellement d'une motivation commerciale<sup>418</sup>» (LAFARGUETTE, 2017 : 3). Bien que connus, **ces résultats soulignent encore le caractère infondé de cette pratique sexiste.**

Si toutes les couleurs peuvent être admises pour une horloge, la diversité relative au gorille peut, hormis cette «association de facilité et/ou d'économie» (*supra*), être expliquée par le fait que cet objet n'est pas familier et/ou présent dans le quotidien des enfants. En tant qu'animal sauvage étranger et lointain, il peut constituer une réalité mystérieuse et fantasmagorique acceptant toutes les représentations. Tel n'est pas le cas pour les trois derniers objets connus de tous. De la sorte le soleil, bien que majoritairement dépeint en jaune, peut également être rouge et même vert ou bleu. De la même façon le citron est multicolore, bien que très généralement jaune ou vert (le vert étant, semble-t-il, la couleur la plus acceptable pour beaucoup d'enfants après que le jaune ait servi pour le soleil).

<sup>417</sup> A deux exceptions près.

<sup>418</sup> N'oublions pas qu'au Moyen-Age, le bleu - couleur de la Vierge - était associé aux filles et le rouge et l'incarnat (dérivé du rouge) aux garçons, tandis que les jeunes enfants étaient généralement habillés en blanc, symbole de pureté et d'innocence.

Le résultat le plus frappant concerne ainsi **le symbole de l'eau qui a été compris de tous et associé dans la grande majorité au bleu** même si, pour ce faire, il fallait traverser et/ou contourner une grande partie de la feuille. Même si les enfants d'ores et déjà bilingues à l'entrée de l'école enfantine ont majoritairement choisi le jaune pour le citron et le bleu pour l'eau, nous ne pouvons constater une différence saillante avec les L1F et L1A.

Il est ainsi remarquable de constater que **l'étendue sémantique d'une couleur est très large à ce jeune âge** (ce qui correspond d'ailleurs aux études réalisées sur le sujet<sup>419</sup>) et que **le besoin de réalisme n'est pas essentiel**.

L'élément premier de l'eau, associé le plus souvent à la couleur primaire bleue, tend à indiquer **comment se forge la fixation sémantique** dans une catégorisation de plus en plus fine, excluant progressivement des sèmes en inadéquation avec les perceptions physiques et **priviliégiant ceux en accord avec les codes culturels partagés**. Ces conventions créent ainsi un système de catégorisation allant dans le sens d'une «dépendance arbitraire entre le langage et le concept» (JRAISSATI, 2009 : 264). Nos résultats sont ici en totale adéquation avec ceux obtenus par Bronckart :

«Les jeunes enfants se construisent des représentations qui sont individuelles en ce qu'elles sont ancrées dans leur propre organisme et que leur organisation dépend de leur parcours spécifique d'apprentissage. Mais ces mêmes enfants sont d'emblée confrontés aux divers types de représentations collectives disponibles dans leur environnement social. Leur développement ultérieur implique alors, en permanence, un processus de négociation entre ces deux sortes de représentations, processus impliquant diverses formes de médiations dont la plupart exploitent le médium verbal.» (BRONCKART, 2019 : 294-295)

**Cette négociation entre représentations personnelles et collectives aboutit à un déterminisme linguistique qui délimite de manière normée les connaissances et modèles de pensée;** par la suite, une réflexion en profondeur ainsi qu'un effort cognitif important sont nécessaires pour s'en dégager, pour oser percevoir une nouvelle réalité - une surréalité - où *La Terre est bleue comme une orange* (Paul Eluard, *L'Amour la poésie*, 1929). Ce faisant, l'esprit ne dépasse pas seulement le cadre imposé par l'usage collectif, mais redessine son sa-voir en fonction de ses propres valeurs et de son vécu, se libère, recouvre son regard d'enfant, découvre une multitude de possibles grâce à **cette plasticité cérébrale reconfigurée**.

---

<sup>419</sup> «Il est en effet généralement accepté que le lexique des couleurs émerge entre 2 et 3 ans et que la dénomination correcte et stable des couleurs ne peut pas être envisagée avant 4 ans, voire 6 ans.» (GÉRARD, BILINSKI et DUGAS, 1989 : 54)

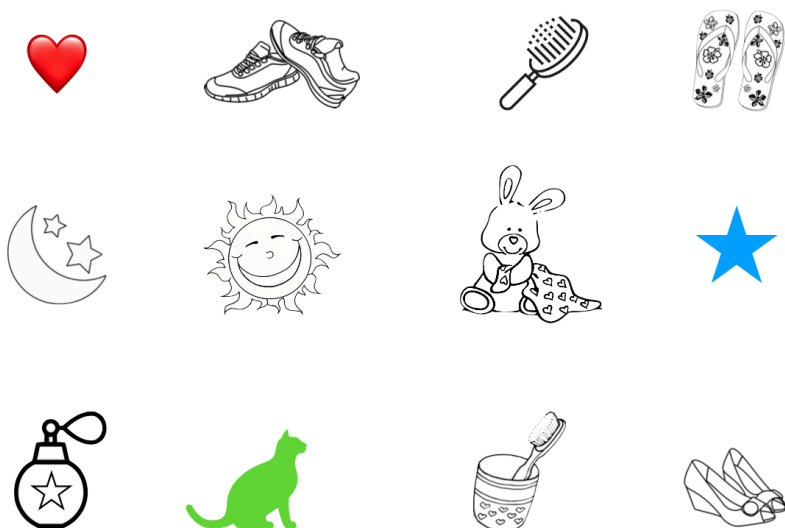
#### 4.2.2.2 A l'heure des étoiles, de la lune et de la brosse à dents

Tous nos travaux se basent sur le postulat d'un processus métaphorique opérant à la base de notre système de pensée où l'analogie - sous toutes ses formes - joue un rôle majeur. Sans revenir sur ce processus cognitif de traitement de l'information (1.3), nous précisons simplement que les travaux concernant l'analogie chez les jeunes enfants se sont considérablement élargis; d'abord concentrées sur des analogies de proportions<sup>420</sup> ou des résolutions de problèmes classiques, les études insistent sur le fait que l'analogie est essentielle, désormais, aussi bien dans l'apprentissage des mathématiques que dans celui linguistique (développement du lexique, construction morpho-syntaxique, *etc.*) ou encore dans le développement des circuits émotionnels. Tout d'abord réservée à quelques domaines précis et ne représentant qu'«une compétence tardive qui ne se manifeste clairement que lorsque l'enfant parvient au stade des opérations formelles» (selon Piaget, vers 11 ans, CAYOL, BASTIEN-TONIAZZO et BLAYE, 1997 : 410), l'analogie est aujourd'hui considérée comme «un processus cognitif primordial», présente dans la très grande majorité de nos processus mentaux et déjà repérable à partir de l'âge de deux ans<sup>421</sup> (HILAIRE-DEBOVE et KERN, 2003). De plus, il est maintenant admis que les enfants (et adultes) dits à haut potentiel possèdent cette pensée en étoile, en arborescence, cette «forte capacité de généralisation et de transfert d'informations avec mobilisation du raisonnement analogique, permettant des mises en relation pertinentes» (LUBART, 2006).

Pour découvrir cette capacité analogique, nous avons soumis l'exercice suivant, demandant de relier, en expliquant la nature du lien, les objets qui vont ensemble (selon l'enfant) et en précisant de procéder à un maximum de liens.

**Item 3 : Relie ce qui, selon toi, va ensemble.**

**Essaie de relier le plus d'objets possibles et indique ce qui les relie.**



Richesse analogique, Panel 3.

<sup>420</sup> Du style A est à B ce que C est à D.

<sup>421</sup> «Le processus analogique au sens strict du terme ne semble être utilisé qu'à partir de deux ans par les enfants. Néanmoins, les prémices de son utilisation sont identifiables dès l'apparition des premiers mots. En effet, au cours du stade à un mot, les enfants comparent deux objets, événements ou situations mais ces objets, événements ou situations restent issus d'un même champ conceptuel.» (HILAIRE-DEBOVE et KERN, 2003 : 784)



Nous étions tout à fait consciente de la difficulté d'un tel exercice<sup>422</sup> présentant douze objets simultanément, alors que le nombre généralement «accepté» à cet âge - et pour ce type d'exercice - est celui de six à huit objets présentés de plus par paire (pelle et seau, tartine et confiture, bonnet et écharpe, stylo et cahier, etc.). Contrairement à ces jeux didactiques impliquant toujours une réponse correcte ou incorrecte et des familles de mots nettement distinctes, les analogies possibles sont ici multiples et ouvertes avec :

- 3 objets de couleurs vives (cœur, étoile et chat), tous les autres objets étant simplement dessinés au trait
- 3 paires de chaussures (chaussures de dame, chaussures de sport et tongs)
- 3 objets liés à la toilette (flacon de parfum, brosse à dents et brosse à cheveux)
- 3 objets liés au coucher (brosse à dents, lune et doudou-lapin)
- 2 animaux (chat et lapin)
- L'étoile, figure géométrique présente dans trois objets (étoile bleue, avec la lune et sur le flacon de parfum)
- Le cœur, figure géométrique présente dans trois objets (cœur rouge, sur la couverture du doudou-lapin et sur le verre de la brosse à dents)
- 3 objets se rapportant aux astres (étoile, lune et soleil)
- 2 objets «souriants» (le doudou et le soleil).

Il s'agit donc d'un exercice complexe faisant davantage appel à une réponse inconsciente (par préférence immédiate) qu'à un choix mûrement réfléchi, le nombre de possibilités étant trop grand pour une résolution réellement consciente. C'est donc tout à fait logiquement que la très grande majorité des enfants a réalisé ces analogies sans en expliquer «le pourquoi», de manière tout à fait spontanée et naturelle (les rares explications données furent du type «parce que c'est pour la nuit» ou «weil Farbe»).

Contrairement à ce que nous aurions pu attendre, un seul enfant n'a pas voulu faire cet exercice en disant «je ne sais pas», tandis que tous les autres l'ont réalisé sans qu'aucune difficulté majeure ne nous soit rapportée. **La richesse informative ne fut donc pas ressentie comme une complexité ou un frein**, mais plutôt comme un jeu différent à découvrir.

Comme déjà précisé en 4.2.1.2, deux enfants ont dépassé les «limites» de cet item en reliant également certaines images de celui précédent<sup>423</sup> considérant la page - et non l'exercice - comme cadre opératif, **ce qui conforte encore leur capacité à embrasser un nombre considérable d'informations simultanément.**

---

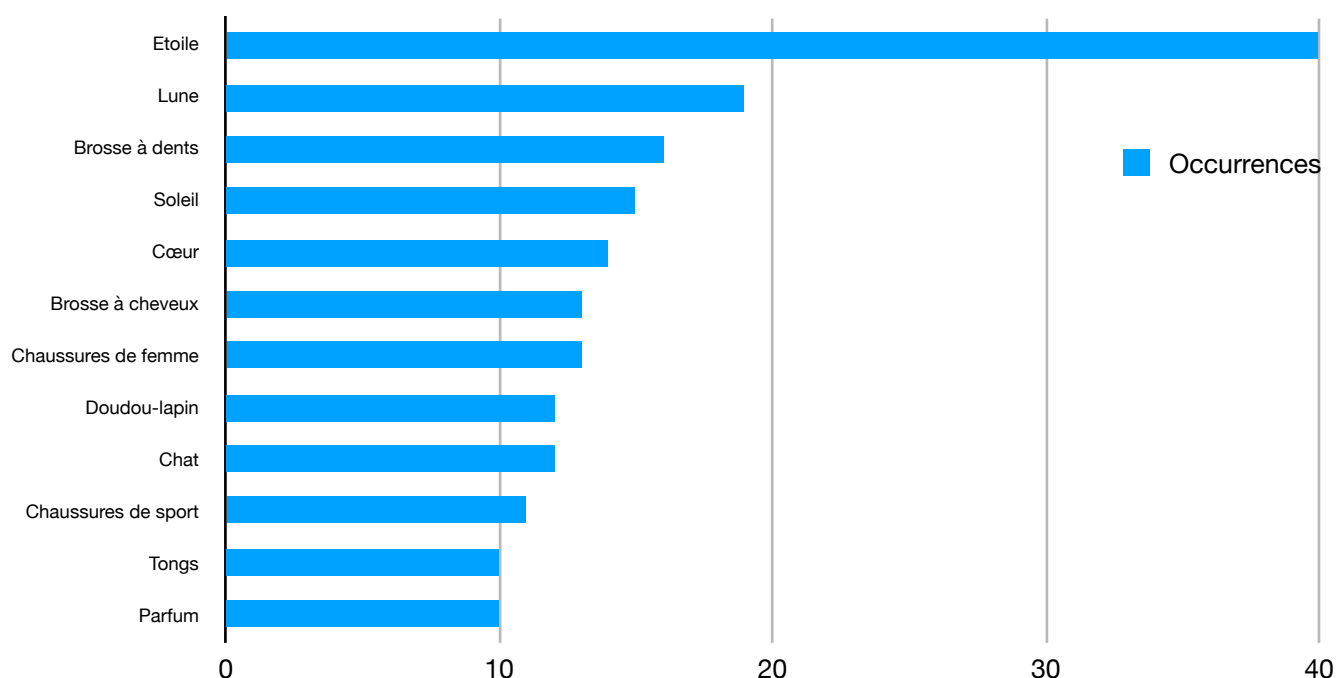
<sup>422</sup> «Trop compliqué pour leur âge» pour reprendre les propos d'une enseignante.

<sup>423</sup> En reliant tout ce qui est en rouge sur cette page ou en reliant le pantalon bleu de l'item 2 aux chaussures de l'item 3.

Aucune différence majeure entre les L1F, L1A et B n'est saillante, ni entre les garçons et les filles. Par contre, un grand écart est à signaler entre des enfants ne réalisant qu'une seule analogie (3 enfants, entre deux et trois éléments) et d'autres en réalisant 5 (5 enfants) voire 6 diverses (2 enfants). **Ce genre d'exercices peut ainsi constituer un excellent révélateur de cette faculté analogique**, et ce dès le plus jeune âge, soit dans une perspective quantitative (en observant le nombre de liens réalisés), soit dans une perspective qualitative (en observant la manière dont les champs conceptuels sont associés).

A un niveau quantitatif, **la moyenne du nombre de liens** réalisés pour l'ensemble de ce panel 3 est de **3,31** (3,75 pour les L1F; 3,18 pour les L1A; 3 pour les B). **La moyenne du nombre total d'éléments associés<sup>424</sup> est de 6,13** avec, encore une fois, un écart conséquent entre des enfants ne reliant que deux objets et d'autres en reliant 12 ou 13. **Nous sommes ainsi stupéfaite par cette capacité interactionnelle chez des enfants de 4 et 5 ans.**

A un niveau qualitatif, nous constatons une grande diversité d'analogies fournies. L'objet préféré, et de loin, est l'étoile (aussi bien sur le flacon de parfum qu'en tant que figure géométrique), suivi par la lune, la brosse à dents et le soleil. **Notons également la capacité à voir les détails**, cette étoile étant parfois de plus petite taille et insérée dans un autre objet.

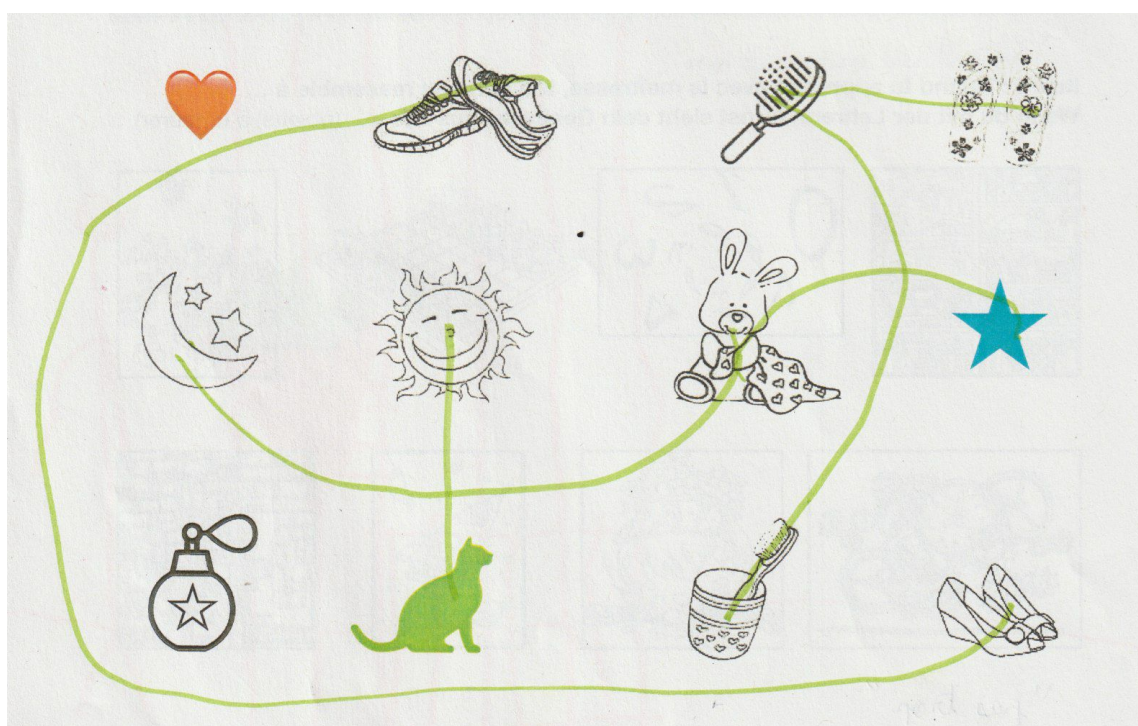


Préférence des objets dans la recherche de «lignes» analogiques, Panel 3.

<sup>424</sup> Sans compter les objets reliés avec l'item précédent.

**Il semble ainsi que les éléments universels possèdent un haut pouvoir attractif, tandis que le degré de familiarité d'un objet joue également un rôle essentiel dans ces choix.** De la sorte, le parfum, bien que connu par les enfants mais non utilisé, obtient la dernière place. Par contre, et hormis l'étoile qui se détache nettement du lot, tous les autres objets obtiennent des scores plus ou moins similaires, le but apparent de la majorité des enfants étant de relier un maximum d'images.

Ce qui nous a également surpris est de constater, une nouvelle fois, que **la prédominance visuelle passe après celle sémantique** (4.2.1.2). De la sorte, un seul enfant a relié les trois objets de couleur<sup>425</sup> (cœur, étoile et chat), la grande majorité ayant privilégié des relations sémantiques, comme dans cet exemple : les étoiles sont reliées (lune-étoiles et figure de l'étoile) en prenant au passage le doudou-lapin, le champ conceptuel réunificateur étant apparemment celui de la nuit. Le chat est quant à lui très souvent dissocié des deux autres figures colorées et associé au souriant soleil, ce lien signifiant aux yeux de beaucoup d'enfants le message «j'aime le-s chat-s» (le soleil ressemblant beaucoup au smiley «j'aime<sup>426</sup>»). Nous constatons encore deux autres analogies reliant pour l'une deux paires de chaussures et pour l'autre, des tongs (peut-être utilisées comme pantoufles à l'heure du coucher) reliées aux deux brosses (à cheveux et à dents).



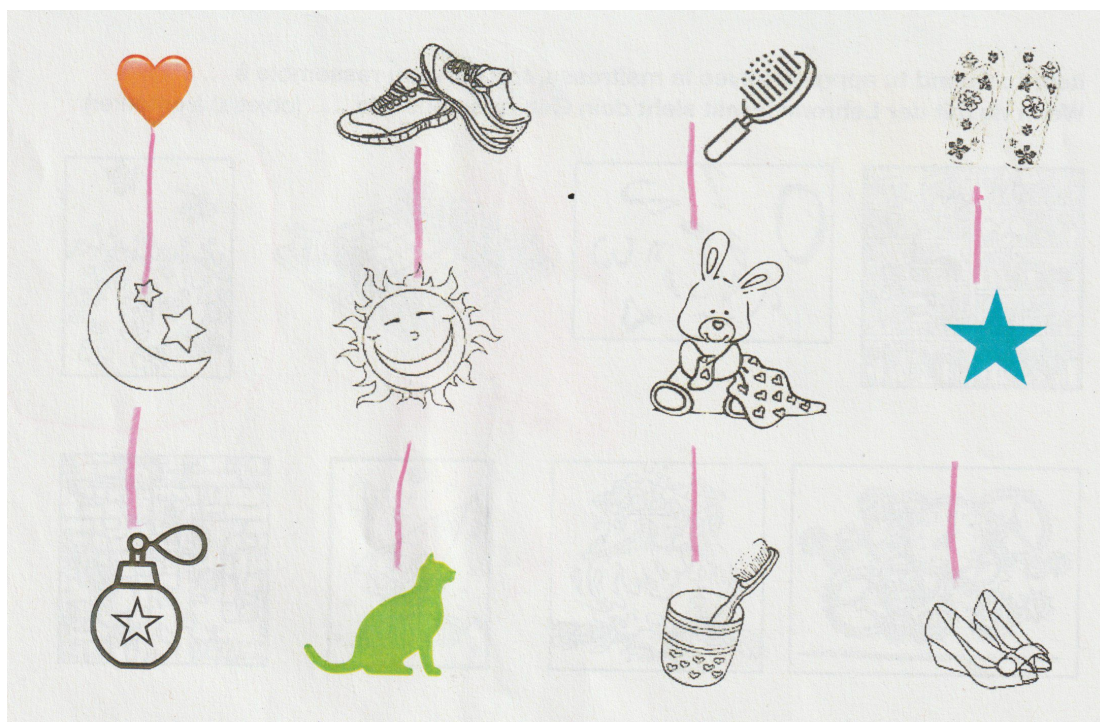
Exemple 1 de relations analogiques, Panel 3.

<sup>425</sup> Trois autres ayant créé l'analogie entre le cœur et l'étoile, mais sans y associer le chat, souvent relié au soleil.

<sup>426</sup> Les enfants semblent d'ores et déjà posséder une bonne lecture des émoticônes (le cœur et le soleil étant très souvent «traduits» par «j'aime»), avant même celle alphabétique.

Cet exemple - qui se situe dans la moyenne (aussi bien au niveau quantitatif que qualitatif) - **démontre parfaitement la richesse analogique de l'enfant, construisant une histoire, un univers conceptuel**, ici dominé par le monde de la nuit, le moment précédant le coucher.

Un autre exemple montre comment le formatage de la pensée est déjà à l'œuvre.



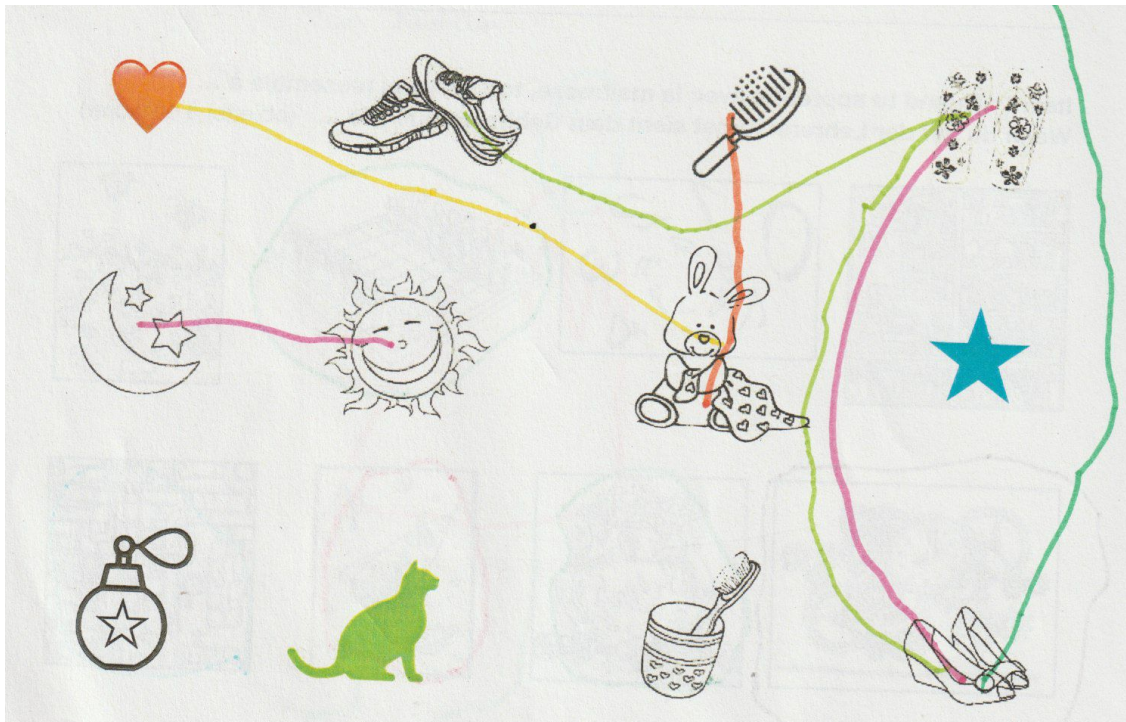
Exemple 2 de relations analogiques, Panel 3.

Dans ce 2<sup>e</sup> exemple, l'aspect esthétique et rationnel prime sur le sens dans un effort de symétrie remarquable. Nous pouvons avancer plusieurs hypothèses : il se peut que d'autres exercices similaires aient influencé la marche à suivre ou qu'une première analogie repérée (par exemple entre les deux brosses souvent utilisées à l'heure du coucher et englobant au passage le doudou de nuit) ait donné la forme à suivre pour les trois autres associations en ligne droite.

De toutes manières, ce genre d'exercices est particulièrement révélateur du fonctionnement cérébral, de la richesse et de la diversité analogique ainsi que des préférences cognitives. Hormis quelques rares associations méritant certainement une explication (comme celle entre le parfum et le soleil), **toutes les analogies procèdent d'une grande logique faisant toujours passer le sens en premier lieu.**

Un autre tendance repérée est celle consistant à utiliser un même objet pour plusieurs analogies apparemment différentes et/ou de rechercher un centre à ce réseau. Nous apercevons ainsi **différentes techniques de résolution analogique**, la mise en place de processus permettant non seulement de relier les différents objets, mais surtout de le faire en y apportant une dimension significative.





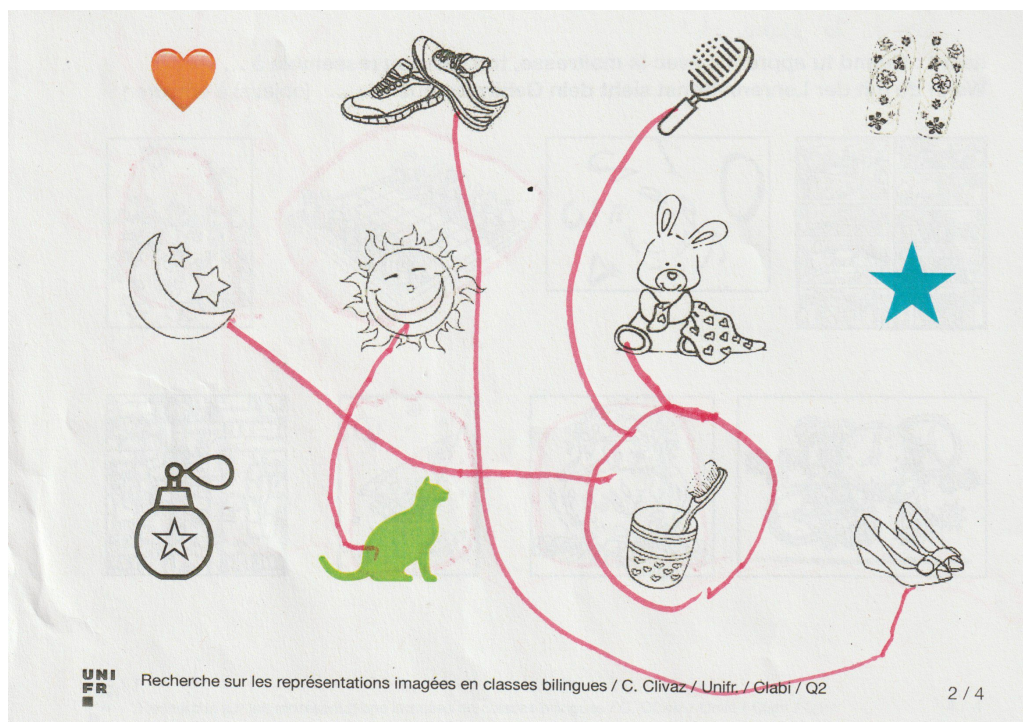
Exemple 3 de relations analogiques, Panel 3.

Dans cet exemple 3, un code couleurs a été imaginé pour permettre la création (et la lecture) des différentes analogies pensées. La ligne jaune relie ainsi deux des images présentant des cœurs<sup>427</sup>, la rose relie deux astres, une autre ligne rose, indépendante de la première, relie deux des paires de chaussures tandis qu'une ligne verte claire relie les trois paires, la ligne orange relie le doudou-lapin à une brosse et finalement une ligne verte foncée relie les chaussures de femme au pantalon bleu de l'item précédent. Il est ainsi intéressant de remarquer, hormis le nombre important d'associations de pensée (6) à un si jeune âge, le processus permettant cette mise en relations, tout comme le fait qu'il semble souvent exister un concept central à la base de cette résolution (ici, la «famille» des chaussures).

**Cette recherche du centre**, de l'élément pouvant recueillir, à un niveau conceptuel, un ou plusieurs points communs se rapportant à l'ensemble, est spécialement visible dans ce dernier exemple (4, *infra*) où la brosse à dents, entourée et d'où partent trois liens, **constitue clairement le nœud de la résolution analogique**. Nous retrouvons, une fois de plus, la thématique liée à la nuit - et aux étoiles - comme sujet principal.

Cette manière de procéder, en étoile justement plutôt qu'en lignes continues (l'une n'excluant aucunement l'autre), est un indicateur déterminant du mode de fonctionnement cérébral.

<sup>427</sup> Encore une fois, cela peut désigner le fait que cette enfant aime son doudou.



Exemple 4 de relations analogiques, Panel 3.

#### 4.2.2.3 Même pas peur ! Quoique...

Grâce aux travaux en neurosciences (DAMASIO, 2010), l'importance des émotions dans les différentes étapes de l'apprentissage n'est plus à prouver<sup>428</sup> et les modèles développementaux prennent désormais tous en compte cette dimension affective dans un cadre de recherche pluridisciplinaire (COLLETTA et TCHERKASSOF, 2003).

Il nous a donc semblé intéressant de proposer un item aux enfants afin de déceler d'éventuelles différences en matière de réaction affective, et ce par le biais de cinq images (un chat agressif, la foudre, un bébé étonné, un masque médical et un loup serein). Les visages et émotions proposés ont été notés comme suit :

Item 4 : Quelle est ta réaction en voyant... (insérer une croix sur le visage correspondant)

Objets						

Réactions émotionnelles, Panel 3.

<sup>428</sup> «Les émotions soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif.» (DENERVAUD, FRANCHINI, GENTAZ et SANDER, 2017 : 21)

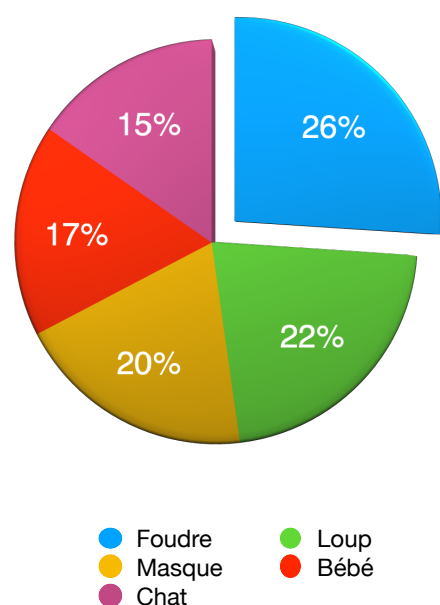
visage heureux	: 1	visage inquiet	: 4
visage souriant	: 2	visage effrayé	: 5
visage indifférent (ou triste)	: 3	visage en pleurs	: 6

Une gradation va ainsi du visage vert (tout à fait calme et heureux) à celui rouge (terrorisé et en pleurs), le degré de frayeur allant en crescendo. A nouveau, aucune différence notable n'est à signaler entre les sexes ou entre les niveaux de bilinguisme. Les notes obtenues sont les suivantes :

Réactions émotionnelles, résultats, Panel 3.

Objets	Foudre	Loup	Masque	Bébé	Chat
<b>Moyenne sur 6</b>	4,16	3,47	3,13	2,77	2,49

Nous sommes d'abord étonnée **du haut degré de réactivité**, avec une moyenne générale de 3,2, c'est à dire un peu plus élevée que la neutralité émotionnelle représentée par la note de 3. Encore une fois, l'importance du contexte est à souligner. L'image initiale du chat, tout à fait violente, a peut-être contribué à conditionner l'impression première dont ont découlé les suivantes selon une réaction en chaîne<sup>429</sup>. Ensuite, nous constatons que **la peur de l'orage**, de la foudre, du tonnerre, n'est pas un mythe associé aux craintes infantiles mais que cet épisode météorologique est véritablement considéré comme quelque chose



d'effrayant avec une moyenne de plus de 4. Viennent ensuite - du plus au moins angoissant - le loup, le masque, le bébé et finalement le chat. Ce chat, pourtant nettement le plus belliqueux de la liste, ne semble donc pas spécialement effrayant, contrairement au loup n'affichant néanmoins aucun signe d'agressivité. On peut envisager que la familiarité avec cet animal domestique a pris le pas sur son apparence et qu'au contraire les connaissances (et/ou les contes et légendes) se rapportant à la bestialité et à la ruse du loup ont été privilégiées à son aspect ici tranquille. Dans ce cas précis, nous pouvons donc dire que **la culture prime sur la perception (4.2.2.1), la réalité subjective étant préférée à celle objective.**

<sup>429</sup> Et ce même si toutes les autres images, considérées séparément, ne sont pas spécialement effrayantes en soi.

Dans ce même ordre d'idée, l'image du bébé que nous trouvions fort sympathique et que nous nous attendions à voir décrocher brillamment la note de 1 obtient presque celle de 3. Sa prise en sandwich entre deux animaux pouvant être dangereux et un orage menaçant explique sans doute ce résultat, les enfants faisant montre d'une grande empathie à son égard et craignant pour lui. Il n'est pas anodin de constater que **le masque sanitaire**, pourtant présenté dans sa plus simple expression, **soit considéré comme inquiétant**.

Le résultat le plus remarquable réside dans **la grande différence de perception entre les enfants dont les réactions oscillent d'une extrême à l'autre**. Ainsi, nous retrouvons des notes allant de 1 à 6 pour les cinq images, certain-e-s donc étant tétanisé-e-s par le chat ou le masque chirurgical, d'autres au contraire trouvant ces représentations tout à fait rassurantes<sup>430</sup>. Hormis la foudre, qui semble faire l'unanimité quant à sa dangerosité, les quatre autres photographies suscitent donc des émotions très contrastées.

Finalement, cet exercice que nous avons pensé afin de «voir le même», *i.e.* des réactions similaires face aux crocs d'un félin furieux ou d'un simple bout de tissu, s'est avéré révéler au contraire **une très grande diversité émotionnelle ainsi que des modes de perceptions et d'interprétations d'objets «réels» tout à fait divergents**.

#### 4.2.2.4 Voir le Tout ou la partie

Il va de soi que ce genre d'exercices pour des adolescents n'était guère adapté. Nous avons ainsi privilégié pour ce panel 2 deux séries analogiques sémantiques que voici<sup>431</sup> :

#### 10. Essayez de reconstituer ces 2 suites de mots en suivant les associations d'idée :



Conception de suites analogiques, Panel 2.

<sup>430</sup> Idem pour le bébé (qui obtient également la note de 6) ou le loup avec, pour sept enfants, la note de 1 ou 2.

<sup>431</sup> Consigne en allemand : «Versuchen Sie, diese 2 Wortsequenzen zu rekonstruieren, indem Sie den Gedankenfluss folgen.»



Il s'agit, par associations d'idées, de trouver les mots manquants pouvant créer le pont entre des éléments n'ayant apparemment aucun lien en commun. **La création de ce nœud sémantique** implique une grande concentration et l'activation d'une somme de connaissances considérable, aussi bien sur le plan sémantique que culturel ou personnel dans un processus inventif où «la sémantique lexicale et la sémantique relationnelle sont en interface avec la cognition conceptuelle» (RONDAL, 2011 : 58). Cette capacité à **découvrir ces rapports généraux de sens** exige l'établissement d'un système de correspondances complexe ainsi que la visualisation de catégories abstraites et englobantes dans un effort mémoriel important. Comme pour les enfants (4.2.2.2), nous avons ainsi soumis aux adolescents un exercice difficile et ce afin de tester la limite, le point d'incapacité à résoudre l'équation.

Pour la première série, les réponses attendues - bien qu'aucune expression désignée par ce principe analogique ne puisse être «juste» ou «fausse» - sont *amour* (la pomme d'amour étant cette friandise de foire réputée) et *Vénus* ou *Aphrodite* (la déesse de l'amour chez les Latins ou les Grecs). La première corrélation implique ainsi une expérience pragmatique (voire gustative), tandis que la deuxième fait appel à un savoir livresque. Et pour la seconde série, les réponses attendues sont *cloche* et *bronze* (ou un autre métal servant à la réalisation des cloches). Si la connaissance de ce métal fait appel à la culture générale, la *cloche*, quant à elle, exige le passage d'une réalité concrète à un concept abstrait (la cloche représentant dès lors un individu idiot et non plus un instrument de percussion).

Généralement, ce traitement analogique chez l'adolescent est étudié en parallèle avec des troubles psychologiques, linguistiques (comme la dysphasie, KRZEMIEN, LEROY et MAILLART, 2015) ou des déficiences intellectuelles (DENAES, BUCHEL et BERGER, 2010). Il est de plus souvent mis en regard avec les raisonnements inductif et déductif et ainsi opposé à eux. Les travaux de référence de Dedre GENTNER (dès 1983) en la matière postulent que «**le développement analogique dépend d'une transition entre la prise en compte du perceptuel et celle du relationnel [...]** les enfants progressant d'une aptitude à raisonner sur les caractéristiques physiques des objets à une aptitude à raisonner à partir de leurs relations» (KRZEMIEN, LEROY et MAILLART, 2015 : 270). Dans le traitement des informations reçues, nous avons ainsi logiquement considéré cette double perspective faisant apparaître un processus cognitif davantage réductionniste - privilégiant une organisation catégorielle entre ensembles et sous-ensembles - et ou au contraire davantage analogique et holistique - privilégiant les relations entre les ensembles. De plus, et reprenant certaines définitions de la métaphore en termes d'écart<sup>432</sup> (CLIVAZ, 2014 : 72-76), nous avons répertorié la qualité des analogies obtenues sur une échelle allant de 0 à 3 (*infra*).

---

<sup>432</sup> Et plus précisément décrivant le processus analogique comme le parcours d'une distance entre un objet-source et un objet-cible.

Les résultats peuvent se présenter comme suit :

	Série 1 «Pomme»			Série 2 «Idiot»		
	L1F	L1A	B	L1F	L1A	B
Aucune réponse	16 (44 %)	11 (37 %)	6 <b>(23 %)</b>	17 (47 %)	11 (37 %)	5 <b>(19 %)</b>
Vision réductionniste	14 (39 %)	11 (37 %)	17 <b>(65 %)</b>	14 (39 %)	17 (57 %)	20 <b>(77 %)</b>
Vision holistique	6 (17 %)	8 <b>(26 %)</b>	3 (12 %)	5 <b>(14 %)</b>	2 (6 %)	1 (4 %)

Conception de suites analogiques, résultats généraux, Panel 2.

- La première constatation concerne le nombre élevé de cases laissées totalement vides ou remplies de points d'interrogation plus ou moins nombreux (allant jusqu'à 4 ???). Comme nous nous y attendions, cet exercice a été considéré comme difficile, mais intrigant, si nous jugeons les tentatives de réponses inscrites au crayon, puis effacées en marge de la feuille. Apparemment, et si les suites analogiques mathématiques présentant des nombres ou des figures géométriques à compléter sont des exercices connus car pratiqués en classe, ces suites à un niveau verbal posent **un réel problème de compréhension**. Cependant, nous avons relevé **deux stratégies afin de le contourner**, la première étant de collaborer avec d'autres camarades afin d'obtenir une réponse acceptable<sup>433</sup>, la seconde étant d'indiquer un terme tout à fait général comme *objet*, *Stoff* ou *chose*, ces hyperonymes ne pouvant être que satisfaisants. Notons également que **les classes bilingues ont davantage répondu que celles monolingues** (presque deux fois plus).
- Ensuite, nous pouvons donc classer les réponses entre celles **dégageant une ligne de force sémantique**, une chaîne logique (comme pour la série 1 pomme - Adam - Zeus; S.2 - boîte - musique) où les deux éléments de réponses sont corrélés par une thématique commune, et celles ignorant la flèche corrélatrice et scindant la série en deux exercices distincts (S.1 pomme et friandise de foire - caramel / dieu - Not; S.2 lapin / fer) et en **n'apercevant pas l'unité conceptuelle reliant les différents éléments entre eux**. Cette différence de perception (holistique vs réductionniste) est relativement nette.

<sup>433</sup> Deux groupes de deux élèves ont ainsi fourni les mêmes réponses pour la série 2.

#### 4.2.2.4.1 Faits saillants concernant la vision holistique

- Concernant la série 1, nous ne pouvons répertorier que peu de réponses totalement attendues, soit une (3 %) pour les L1F<sup>434</sup>, aucune pour les B et, résultat très étonnant, 3 (10 %) chez les L1A avec ces trois couples : *amour, Vénus / pomme d'amour, Aphrodite / Zuckerapfel, Venus*. Quant à la série 2, apparemment la plus complexe, aucun étudiant n'a trouvé les deux «bons» termes. **Il est ainsi remarquable de constater que les adolescents de langue maternelle allemande**, normalement défavorisés dans ce genre d'item proposé en français (même si la consigne était donnée en allemand), **ont parfois mieux réussi cet exercice que tous les autres**. Deux hypothèses peuvent être ici mentionnées : soit la pensée analogique est plus naturelle chez les L1A que chez les L1F, soit le fait de ne peut-être pas entièrement saisir tous les mots (comme friandise) les a encouragés à privilégier une approche englobante.
- **Les variations synonymiques permettant cette résolution du fil analogique** sont également un autre fait marquant concernant cette vision holistique; par exemple, et à la place de *Vénus*, nous trouvons *Zeus, Cupidon, Eros, Hadès ou Athéna*<sup>435</sup> (S1) ou à la place du *bronze* nous trouvons *du fer, de la ferraille, un fer à cheval, un roc ou une machine*.
- Même lorsque aucun nœud sémantique fort n'est perçu, **une thématique générale est retenue afin de respecter cet enchaînement** au détriment de l'information relative à la première ou à la seconde «étiquette», comme avec cet exemple **associant Adam, la pomme, dieu et Zeus dans un tout unique et un référentiel mythologico-religieux**, mais qui inhibe l'information concernant la friandise de foire. Voici quelques autres exemples : S.1 *barbe à papa, bon / paradis, diable / Frucht, Apfel / essen, Apfel / Tempel, Mythologie / Aphrodite, Cupidon / magie, super-pouvoir / mythologie, religion*; S.2 *dur, fer / œufs, chocolat / œufs colorés, œufs durs / chocolat, médaille*.

#### 4.2.2.4.2 Faits saillants concernant la vision réductionniste

- Le plus fort taux de réponses dissociées, s'appliquant à remplir les deux cases en fonction de l'information précédente mais sans se soucier de la cohérence sémantique générale<sup>436</sup>, **revient largement aux bilingues** (avec 65 % et 77 % de leurs réponses totales).

---

<sup>434</sup> Avec un terme central indiqué : *amour* et les deux termes inscrits : *pomme d'amour* et *déesse de l'amour*.

<sup>435</sup> Il semble donc que les dieux de l'Olympe soient connus mais que leurs fonctions aient été quelque peu oubliées et mélangées.

<sup>436</sup> Comme par exemple pour la S.1 : *gâteau, dieu / bonbon, ciel / manger, église / Saint Joseph, Nintendo* et pour S.2. : *lapin, métal / œuf, Enée / fête, froid et solide / Schuhe, Autos / décoration, trottinette / Osterei, matière*.

- Nous répertorions au mieux les multiples et très disparates résultats selon ces degrés de corrélation sémantique en indiquant le nombre de réponses obtenues :

### S.1 (C.S. : Champ Sémantique)

0 : degré de corrélation sémantique nul ou non perceptible : *cassé / fromage; composte / graine, etc.*

**1 : degré de corrélation sémantique faible** : C.S. temporel, relatif à une fête dans l'année : *Saint Joseph, Noël, fête, etc.* / C.S. relatif à un élément festif : *vie, chocolat, bonbon, etc.*

**2 : degré de corrélation sémantique moyen** : C.S. relatif à la foire : *attraction, magie, Markt, argent, kaufen, joie, fantôme, etc.* / C.S. relatif à la religion : *ange.*

**3 : degré de corrélation sémantique fort** : C.S. relatif aux sucreries : *sucre, bonbon, gâteau, fruit, pomme, barbe à papa, caramel, biscuit, etc.* / C.S. relatif à la mythologie : *dieu, nom de dieux (Athéna, Cupidon...), Götti, mythologie, etc.*

	Série 1 «Pomme»							
	1 <sup>er</sup> terme				2 <sup>e</sup> terme			
Degré	0	1	2	3	0	1	2	3
L1F	0	3	2	10	1	3	1	8
L1A	1	0	5	5	2	2	5	2
B	1	1	4	11	1	0	5	12
Total	2	4	11	26	4	5	11	22

### S.2 / 0 : C.S. *plastique, pièce, crime / nervig.*

1 : C.S. relatif au 1<sup>er</sup> terme : *maison, musique, style de musique, rock* / relatif au 2<sup>e</sup> terme : *dur, vis, etc.*

2. C.S. relatif à une fête (générale) : *musique, fête, etc.* / relatif à un objet en métal : *trottinette, Autos, machine, Brücke, barrière, bracelet, couteau, arme blanche, etc.*

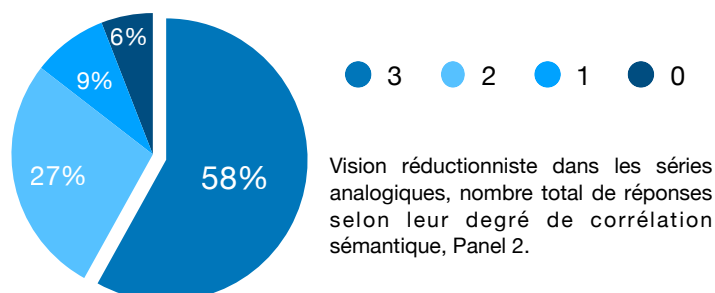
3. C.S. relatif à Pâques ou à l'idiotie : *œufs, cloche, chocolat, lapin, décoration, panier, Eierbecher, dummtopf, malade mental* / relatif à un matériau ou à un métal ainsi qu'à ses caractéristiques : *fer, métal, plomb, cristal, or, froid, solide, dur, hard, etc.*

	Série 2 «Idiot»							
	1 <sup>er</sup> terme				2 <sup>e</sup> terme			
Degré	0	1	2	3	0	1	2	3
L1F	1	1	3	10	0	1	4	9
L1A	2	0	2	13	1	2	11	4
B	1	1	4	12	0	2	5	12
Total	4	2	9	35	1	5	20	25

Conception de suites analogiques, résultats scindés sans chaîne analogique linéaire, Panel 2.

Considérant les deux séries, nous nous apercevons que 85 % des réponses issues de cette vision réductionniste indiquent un fort degré de corrélation sémantique (58 %) ou un degré moyen (27 %) tout à fait acceptable.

Séries analogiques	
degré	
0	11
1	16
2	51
3	108



#### 4.2.2.4.3 En conclusion à cette partie

1. Si les séries analogiques sous différentes formes mathématiques sont connues car exercées dans les écoles, il n'en va pas de même pour les séries verbales, notamment sémantiques, qui ne sont pas comprises et/ou réalisables par plus d'un tiers de ce panel. **Ce genre d'exercices stimulant de multiples fonctions cérébrales** et faisant appel à des compétences et connaissances diverses est pourtant un fort moyen, à la fois ludique et didactique, **pour développer une perspective englobante.**
2. Aucune différence notable n'est à mentionner entre les monolingues et les bilingues concernant la capacité de résolution analogique.
3. La grande différence entre les bilingues et les monolingues tient à ce fait double : d'un côté, **le pourcentage des bilingues ayant réalisé cet item est largement supérieur aux monolingues**, ce qui tendrait à prouver une plus grande confiance en soi, une plus grande aptitude à prendre des risques et à se confronter à la nouveauté; d'un autre côté, **seuls quelques bilingues ont proposé un chaîne sémantique cohérente**, la très grande majorité ayant opté de réaliser cet exercice en deux temps sous une perspective réductionniste, ce qui pourrait coïncider à un formatage du mode de raisonnement - suivant les normes de spécialisation appliquées par notre système éducatif - déjà plus avancé.
4. Le fait d'être de langue maternelle allemande afin de résoudre une suite logique sémantique en français ne constitue en rien un handicap.
5. **Un manque de vision générale, ou l'incapacité à relier les différentes parties dans un même Tout, est sans aucun doute la conclusion la plus saillante à cet item.** Il semble que «les similarités superficielles<sup>437</sup>» soient privilégiées «aux similarités structurelles» ou, en d'autres termes, que le passage du perceptuel au relationnel (GENTNER, *supra*) ne soit pas encore maîtrisé à cet âge.

<sup>437</sup> «Similarités expliquant la ressemblance des éléments de l'élément source aux éléments de la cible, et leurs propriétés.» (DUROCHER, 2009 : 29).

6. Ce manque de cohérence informative, de structures conceptuelles, se devrait ainsi d'être comblé, notamment par **le développement d'un niveau de connaissances de culture générale et de vocabulaire<sup>438</sup> plus important.**
7. Même si cette conclusion est un lieu commun, il est important de souligner la facilité à détecter l'étranger, l'autre, l'intrus (4.2.1) alors qu'il est si difficile de voir le même, le similaire, le comparable, l'analogue. Si ce raisonnement éclaté, parcellaire, permet la résolution de la majeure partie des problèmes du quotidien, ce dernier ne permet aucunement de saisir la cohérence organisationnelle d'un savoir structuré, ni les différentes implications d'une ou l'autre partie sur l'Ensemble. Pour nous, il est plus qu'essentiel, urgent, de **développer, parallèlement à cet enseignement traditionnel réductionniste, une vision holistique capable de comprendre les relations multiples et mouvantes d'un monde complexe** sans s'y sentir complètement perdu, noyé dans une infobésité morbide. Le bien-être de nos générations futures en dépend.

### 4.2.3 Choix polysémiques et variations interprétationnelles

«L'unicité du sens est sans doute un fantasme de linguiste  
face à tous les phénomènes de polysémie et de  
variations sémantiques multiples.» (COL, 2017 : 13)

La construction du sens, ainsi que les divers phénomènes polysémiques, occupent une part très importante dans la littérature et ce toutes disciplines confondues. Encore une fois, et selon le point de vue adopté, la polysémie peut être envisagée comme «une capacité des mots à prendre un sens nouveau qui coexiste avec l'ancien» (1), comme une anomalie dans le système saussurien (2), comme une source d'ambiguïté (3) ou de confusions dangereuses (4), tandis que les essais visant justement à désambiguïser ce phénomène (5), voire même à le nier (KLEIBER, 2008) sont nombreux (CUSIMANO, 2009) :

«Le terme de polysémie a été introduit par M. Bréal, à la fin du siècle dernier pour caractériser la capacité des mots de «prendre un sens nouveau» qui coexiste avec l'ancien : «Le sens nouveau, quel qu'il soit, ne met pas fin à l'ancien. Ils existent tous les deux l'un à côté de l'autre. Le même terme peut s'employer tour à tour au sens propre ou au sens métaphorique, au sens restreint ou au sens étendu, au sens abstrait ou au sens concret. A mesure qu'une signification nouvelle est donnée au mot, il a l'air de se multiplier et de produire des exemplaires nouveaux, semblables de forme, mais différents de valeur. Nous appellerons ce phénomène de multiplication la polysémie» (Bréal, 1897 : 154-155). Ainsi, c'est d'abord un critère diachronique qui a servi à définir la polysémie.» (VICTORRI et FUCHS, 1996 : 4), (1)

---

<sup>438</sup> «Plus le niveau de vocabulaire de l'enfant était élevé, meilleures étaient ses performances à la tâche d'analogie. Par conséquent, l'acquisition de nouvelles connaissances sur le monde qui nous entoure et les relations entre les objets contribue au développement du raisonnement analogique.» (VEZNEVA, 2011 : 158)

«Le signe saussurien associe en théorie un signifiant et un signifié. Cependant, il n'est pas rare de rencontrer des mots qui ont plusieurs sens, et, donc, des signifiants qui se voient associer plusieurs signifiés (2) [...] La polysémie peut être à l'origine de l'ambiguïté, lorsque le contexte ne permet pas de trancher entre les différents sens.» (SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 108), (3)

«Dans cet article je me propose de mettre en lumière la polysémie de termes appartenant à la recherche biomédicale qui, pris comme unités lexicales, désignent chacun d'entre eux une entité qui a été normalisée par ses utilisateurs. Il s'agit d'identifier et de présenter l'incorporation d'un nouveau sens de certains mots de la langue générale, intégrés dans le domaine thématique qui appartient à cette langue spécialisée. Ces changements de sens attestent qu'un mot ne demeure jamais très longtemps fidèle à sa valeur première, qu'il évolue et la polysémie peut modifier les rapports entre les mots selon leur contexte. Les inconvénients que la polysémie peut avoir pour le traducteur de documents scientifiques est à l'origine de cette recherche [...] afin d'éviter de véritables confusions [...]» (RUIZ QUEMOUN, 2010 : 440), (4)

«Une des applications visées est la désambiguïsation entre les acceptions ÉVÉNEMENT et OBJET dans l'annotation sémantique des noms prédicatifs en corpus [...]. Une autre question soulevée par ces noms porte sur la manière dont se combinent les acceptions ÉVÉNEMENT et OBJET. Sont-elles interprétativement disjointes, c'est-à-dire mutuellement exclusives comme c'est habituellement le cas pour les unités polysémiques, ou peuvent-elles coexister dans le cadre d'une coprédication [...] ?» (BARQUE, HAAS et HUYGHE, 2014 : 2), (5)

De nos jours, et suivant en cela une tradition rhétorique (CLIVAZ, 2014 : 62-91), «la polysémie est [fréquemment] considérée comme source d'analogie» (MEUNIER, 2003) jouant un rôle central dans les processus de métaphorisation et de catégorisation des connaissances. Renouant avec une vision ancienne associant «choses, concepts et dénominations linguistiques dans une même relation de pensée» (MALMBERG, 1966 : 195-196), l'apport des neurosciences redonne à la polysémie non seulement une utilité augmentée mais surtout une valeur d'in-formation tout à fait exceptionnelle. **Par valeur d'information, nous entendons la matérialisation d'une mise en forme<sup>439</sup>, celle d'une représentation - re / présent / action - dans la droite ligne des enseignements de la physique quantique.**

Le fait d'associer une seule forme à plusieurs «sens» correspond effectivement à la démultiplication des regards et des «réalités» telle qu'exigée par les découvertes du 20<sup>e</sup> siècle. Dès lors, il ne faut plus considérer «des acceptions rigides ou une polysémie qui viendrait à bout du fixisme, *i.e* du sens fixe des mots déterminés par la convention du langage» (RÉCANATI, 1997), mais bien des constructions de sens en perpétuel mouvance, dans des variations aussi bien collectives qu'individuelles et un flou sémantique inhérent à notre mode de fonctionnement mental. Tout comme nous ne pouvons considérer en un seul regard les multiples faces d'un dé à jouer, nous ne pouvons appréhender en une seule fois la multiplicité des relations sémantiques potentiellement activables. Un mot ne possède ainsi aucunement un sens statique mais se situe en permanence dans un réseau dynamique en interaction construisant «une synopsis intellectuelle de la multiplicité» (MALMBERG, 1966 : 196).

---

<sup>439</sup> N'oublions pas que la construction du sens peut également être définie comme le passage «du signifiant au signifié, du morphologique au sémantique» (FROMILHAGUE, 2010 : 33).

Nous nous dirigeons de ce fait davantage vers des travaux comme ceux de MAZALEYRAT (2010), associant sous cette optique linguistico-cognitive le sens à une réelle structure conceptuelle d'informations - cette construction catégorielle organisant justement les liens sémantiques dans un modèle supra-ordonné - ou vers ceux de COL (2017) envisageant «le sens [...] comme un équilibre momentané», «une harmonie temporaire», «une émergence d'une représentation optimale [...] par modification et fusion [de ces] des éléments» (13-15).

Ainsi, **cette polysémie omniprésente, loin d'être une anomalie, serait au contraire une propriété naturelle, voire innée, de notre mode de fonctionnement cérébral** modelant notre rapport au monde, tandis que l'homéostasie cognitive découlerait d'une régulation constante entre la dispersion, l'éclatement de sens multiples et désordonnés et leur réduction à un sens unique - et/ou unifié - acceptable pour un bon fonctionnement mental. Il va de soi que le bilinguisme (ou le multilinguisme) ne se contente pas d'ajouter une étiquette dénomminative sur un concept déjà connu, mais modifie en profondeur ce concept, notamment par le biais d'un nouveau système sémantique, de nouvelles expériences, d'un nouveau code culturel, etc.

Ces mécanismes polysémiques (créant un matériel significatif infini) et analogiques (reliant les informations entre elles et leur procurant une forme) ensoleillent des espaces restés sombres de notre univers intérieur, tandis que les multiples transferts sémantiques - opérés par les processus métaphoriques - impliquent une «recatégorisation de nos connaissances ainsi qu'une réorganisation de notre vision du monde» (BONHOMME, 1998 : 59 / 63). C'est justement ce potentiel sémantique que nous avons tenté de visualiser grâce à des noms à fort usages polysémiques (4.2.3.1) et à des expressions métaphoriques permettant une grande variabilité interprétative (4.2.3.2).

#### 4.2.3.1 De la polysémie intuitive à la rigidification du sens

La question à cet item était simple :

«A quoi pensez-vous en premier à la lecture de ces termes ? Une seule réponse possible.»

Les quatre «mots» proposés aux adultes et aux adolescents étaient «souris», «lit», «poids lourd» et «feuille». Le choix de cette polysémie nominale permet effectivement de mesurer une représentation référentialiste plus rigide que ne pourrait le faire par exemple un verbe de mouvement. Parce que «le rapport au réel est fondamental pour la catégorie nominale, dont la principale fonction sémantique est de réifier la référence» (HUYGHE, 2015 : 3), le nom participe plus que tout autre à la construction du sens et de notre univers. Cette «typologie ontologique» (HUYGHE, 2015) est, de plus, souvent complétée par la distinction concret / abstrait, même si



cette séparation entre monde réel (matériel, existant hors de la conscience) et monde imaginé (immatériel, représenté) n'a qu'une valeur subjective et non scientifique (1.3). En proposant différents signifiés d'un même signifiant, nous proposons également d'activer un potentiel polysémique et conceptuel<sup>440</sup>. Néanmoins, et vu qu'une seule réponse était exigée, nous pouvions nous attendre à la réduction de ce réseau relationnel jusqu'à un référent standardisé par les normes langagières en vigueur. Les différentes acceptions soumises étaient (ici dans l'ordre des propositions réalisées) :

**pour «souris»** : «une jeune femme» (a); «une souris d'ordinateur» (b); «le verbe sourire conjugué» (c); «la partie d'un gigot, une pièce de viande» (d); «un rongeur, un petit mammifère» (e).

**pour «lit»** : «un meuble pour dormir» (a); «le lieu où l'on dort» (b); «le chenal d'écoulement d'une rivière» (c); «la fratrie ayant les mêmes parents» (d); «le verbe lire conjugué» (e).

**pour «poids lourd»<sup>441</sup>** : «une personne qui a de l'influence dans son domaine» (a); «un véhicule routier, un camion» (b); «une masse imposante» (c); «un haltère» (d).

**pour «feuille»** : «un morceau de papier» (a); «une partie d'une plante, d'un végétal» (b); «une couche mince, une pellicule de matière fine» (c); «une oreille» (d).

#### Résultats obtenus<sup>442</sup> :

Nom polysémique «souris»					
	a	b	c	d	e
<b>P1L1F</b>		5%			45%
<b>P1L1A</b>		10%	10%		30%
<b>P1</b>	0	15%	10%	0	75%
<b>P2L1F</b>		8,8%	4,5%		33%
<b>P2L1A</b>	2,2%	14,3%	4,5%		14,3%
<b>P2B</b>		3,3%			25,3%
<b>P2</b>	2,2%	26,4%	9%	0	72,6%

Pour P2 / «souris» : 110,2 %

<sup>440</sup> En effet, en privant le lecteur de tout contexte d'utilisation, nous le privions également des moyens capables de réduire le sens et nous lui imposons une dispersion de toutes les informations et des référentiels connus.

<sup>441</sup> Nous considérons ici ce nom composé comme une unité lexicale.

<sup>442</sup> Une seule étudiante n'a pas répondu à cet item. Le pourcentage supérieur au 100% concernant le P2 vient du fait que des réponses multiples ont parfois été données.

Nom polysémique «lit»					
	a	b	c	d	e
<b>P1L1F</b>	30%	20%			
<b>P1L1A</b>	50%				
<b>P1</b>	80%	20%	0	0	0
<b>P2L1F</b>	25,3%	14,3%	1,1%		2,2%
<b>P2L1A</b>	20,1%	5,5%			6,6%
<b>P2B</b>	13,2%	13,2%			2,2%
<b>P2</b>	58,6%	33%	1,1%	0	11%

Pour P2 / «lit» : 103,7 %

Nom polysémique «poids lourd»				
	a	b	c	d
<b>P1L1F</b>		45%	5%	
<b>P1L1A</b>	5%	30%	15%	
<b>P1</b>	5%	75%	20%	0
<b>P2L1F</b>	1,1%	25,3%	8,8%	5,5%
<b>P2L1A</b>	6,6%	9,9%	13,2%	4,4%
<b>P2B</b>	1,1%	13,2%	9,2%	5,5%
<b>P2</b>	8,8%	48,4%	31,2%	15,4%

Pour P2 / «poids-lourd» : 103,8 %

Nom polysémique «feuille»				
	a	b	c	d
<b>P1L1F</b>	25%	25%		
<b>P1L1A</b>	30%	20%		
<b>P1</b>	55%	45%	0	0
<b>P2L1F</b>	28,6%	14,3%		
<b>P2L1A</b>	26,4%	6,6%		2,2%
<b>P2B</b>	22%	6,6%		
<b>P2</b>	77%	27,5%	0	2,2%

Pour P2 / «feuille» : 106,7 %

Les résultats obtenus chez les adultes confirment **cette modélisation du sens, cette réduction des possibles, ce lissage sémantique jusqu'à l'amenuisement vers un concept standardisé**, celui étant jugé le plus conforme aux conventions langagières et le plus favorable à une communication harmonieuse. Ainsi, 100 % des adultes ont opté pour un lit-meuble ou un lit-espace-à-dormir, 75 % pour un poids-lourds-camion et 75 % pour une souris-mammifère. Quant à la feuille présentant un référentiel standard double - feuille de l'arbre et feuille de papier (issue de l'arbre) - sa double acception est plébiscitée plus ou moins à part égale (rapport 50 %-50 % pour les P1L1F et 60 %-40 % pour les P1L1A).

Certaines variations peuvent être mentionnées :

- les P1L1F spécifient davantage le sens premier que peut prendre un lit (en séparant le meuble de l'espace dans lequel celui-ci se place), tandis que les P1L1A ne réalisent pas cette distinction.
- Les P1L1A, possédant vraisemblablement dans une moindre mesure le contexte (notamment enfantin) associant une souris à un mammifère, choisissent également davantage la souris, objet informatique, ou le verbe sourire qui, peut-être, leur rappelle des cours de conjugaison.

Cependant, et malgré ces légères différences, nous constatons donc cette tendance forte à signifier «un invariant le plus stable possible» (COL, 2017 : 21), une acception première.

**Chez les adolescents**, cette prise en charge du sens hors contexte a donné lieu à des réponses beaucoup plus disparates et **des représentations moins standardisées**. Nous pouvons de la sorte dégager, dans une certaine mesure, **la construction d'un sens en action** suivant ces quatre points :

1. Nous avons eu la surprise de constater que plusieurs étudiants ne cochaient pas une seule case (comme la consigne le stipulait), mais deux, voire trois<sup>443</sup>. Notons que ce phénomène est surtout visible chez les monolingues (4). Par exemple, la souris est à la fois un mammifère et le verbe sourire conjugué ou le poids lourd endosse toutes les significations. Il se peut que certains adolescents (aussi bien de langue maternelle allemande que française) aient tenu à souligner leurs compétences langagières en précisant de cette manière leurs connaissances de ces acceptions plurielles<sup>444</sup>. Plus vraisemblablement, il semble que ces choix découlent d'**une représentation sémantique multiple, d'une «étoile» conceptuelle où les «branches» éclatées sont encore visibles, leur réduction jusqu'à une unité centrale étant en train de s'opérer**. Nous

<sup>443</sup> Ce qui explique le taux de réponses supérieur à 100% précisé sous chaque tableau de résultats à cet item.

<sup>444</sup> Mais dans ce cas, pourquoi ne pas avoir simplement cocher toutes les cases, ou du moins davantage de cases ?

pourrions dans ce cas parler d'une standardisation du sens à l'œuvre, de la fixation d'un sens premier en cours.

2. Dans cette élaboration de normes langagières, catégorisant les pluri-acceptions dans un réseau hiérarchique, **les significations les plus rares et/ou les plus techniques sont soit inconnues, soit d'ores et déjà fixées** (rangées) dans une classe subalterne et n'apparaissent donc pas dans ces choix. Le lit vu comme métonymie d'un ménage<sup>445</sup> ou d'un point de vue géographique (lit de la rivière) n'est que très rarement cité, tout comme la feuille-pellicule issue d'une terminologie précise ou la feuille-oreille appartenant au registre de langue familier<sup>446</sup>.
3. Une autre particularité par rapport au panel des adultes tient à **l'évolution représentationnelle spécifique de chaque génération**. Ces glissements sémantiques bien connus des linguistes sont généralement étudiés dans une perspective diachronique longue<sup>447</sup>. Il est donc tout à fait remarquable de constater ces déplacements dans un laps de temps si court. De la sorte, si 15 % des adultes citent la souris comme prolongement d'un ordinateur, ils sont plus de 26 % à le faire chez les adolescents. De la même manière, un poids lourd n'est jamais désigné comme un instrument de gymnastique en P1, contrairement aux adolescents qui le font à plus de 15 %<sup>448</sup>. Nous voyons ici en mouvement cette évolution sociétale accordant davantage d'importance aux moyens technologiques ainsi qu'à l'image d'un corps modelé (*i.e.* les ados accordent davantage de poids aux haltères que leurs aînés).
4. **Les deux classes bilingues semblent quelque peu plus avancées dans ce processus de standardisation d'une norme sémantique que les classes monolingues** (avec 2 acceptions seulement au lieu de 4 pour la «souris», ou des proportions concernant les autres classes sémantiques légèrement moins importantes). Le faible écart entre les P2L1 et le P2B ne permet ainsi pas d'affirmer une différence significative d'une conscience métalinguistique entre ces panels. Nous observons simplement cette légère tendance, celle consistant à une rigidification peut-être un peu plus précoce d'un noyau sémantique fixé à un sens premier et reléguant en arrière-plan des sens seconds.

Cette priorisation d'un sens premier, aussi bien chez les adultes que chez les adolescents, est ainsi tout à fait visible et privilégie toujours un sens «propre», un objet matériel, au détriment des sens «seconds» exigeant une élaboration figurative plus importante ainsi qu'un plus haut degré d'abstraction.

---

<sup>445</sup> Par exemple, «enfants du premier ou du second lit», comme l'évoquent encore très souvent nos aïeux.

<sup>446</sup> Notons tout de même deux réponses pour la feuille-oreille et une autre pour le lit-chenal-d'écoulement-d'une-rivière.

<sup>447</sup> L'écart sémantique le plus important entre l'étymon et son usage actuel généralement cité en exemple étant certainement le mot «rien», ayant glissé de la chose au néant.

<sup>448</sup> Et ce aussi bien chez les garçons que chez les filles.

### 4.2.3.2 Le processus de lexicalisation à l'œuvre

D'autres items visaient à mesurer cette construction du sens, soit par le biais d'expressions idiomatiques (4.2.3.2.1), soit par la présentation de phrases sémantiquement complexes, possédant un fort degré d'ambiguïté (4.2.3.2.2).

#### 4.2.3.2.1 Les conventions priment sur l'imagination

La valeur des expressions idiomatiques est loin de faire l'unanimité. Pour certains, il s'agit «de simples formules stéréotypées», appartenant à «la catégorie des clichés, des métaphores mortes» (GONZALEZ REY, 1997 : 291), d'autres au contraire y voient «les marques d'une langue vivante et authentique» (KEROMNES, 2013 : 82), tandis que tous les traducteurs se voient confrontés aux difficultés que représente la traduction de ces expressions figées, lexicalisées et pourtant si expressives et riches (SAAD ALI, 2016), comme en témoigne par exemple cet ouvrage *D'une pierre 4 coups : expressions idiomatiques comparées dans les 4 langues nationales* (BARANZINI, BOREL, CATHOMAS, 2020).

En tant que «locution[s] propre[s] à une langue, impossible[s] à traduire dans une autre langue même de structure analogue» (COLLECTIF, 2019 / 2 : 1759), il nous a donc semblé intéressant de voir quel idiotisme serait choisi selon la langue maternelle et ce afin de vérifier le caractère fixiste de ces expressions à l'âge adulte. En nous appuyant notamment sur le dictionnaire de ZERFASS (2009), nous avons ainsi proposé au Panel 1 de choisir l'expression idiomatique qui représente le mieux, aux yeux du-de la participant-e, une idée d'ordre général<sup>449</sup>. Notons également que nous avons toujours veillé à proposer au minimum une locution idiomatique dans chaque langue, ainsi que des expressions quelque peu surannées ou désuètes. Les idées générales et expressions idiomatiques proposées sont :

1. **«Un bilan mitigé, une situation en demi-teinte»** : «Mit einem lachenden und einem weinenden Auge» (a); «Mi-figue, mi-raisin» (b); «Ni viande, ni poisson» (c); «Mi-dièse, mi-bémol» (d).
2. **«La fin d'une période difficile ou d'une épreuve»** : «Voir la lumière au bout du tunnel» (a); «Licht am Ende des Tunnels sehen» (b); «Über den Berg sein» (c); «Briser la jambe du diable» (d).
3. **«Le comportement d'une personne étrange ou présentant une déficience mentale»** : «Avoir une case en moins» (a); «Eine Schraube locker haben» (b); «Einen kleinen Mann im Ohr haben» (c); «Ne pas avoir la lumière partout» (d); «Yoyoter de la cafetière» (e); «Avoir une araignée au plafond» (f).

---

<sup>449</sup> L'énoncé exact de la question étant : «Quelle expression vous semble-t-elle la plus pertinente pour signifier : (cochez la représentation qui vous «parle» le plus, une seule réponse possible)».

Les résultats obtenus sont les suivants (selon un pourcentage total du panel) :

1. «Un bilan mitigé, une situation en demi-teinte»				
	a	b	c	d
<b>P1L1F</b>		50%		
<b>P1L1A</b>	35%	5%	5%	5%
<b>P1</b>	35%	55%	5%	5%

Sans surprise, nous constatons que 100 % des L1F choisissent l'expression idiomatique dans leur langue maternelle la plus couramment utilisée («mi-figue, mi-raisin»), délaissant ainsi toutes autres expressions moins familières ou vieilles, et ce même si celles-ci activent un potentiel métaphorique plus dynamique (comme avec l'expression «mi-dièse, mi-bémol»). De la même manière, les L1A optent très majoritairement pour une expression dans leur première langue («Mit einem lachenden und einem weinenden Auge»), même si d'autres réponses sont à mentionner<sup>450</sup>.

2. «La fin d'une période difficile ou d'une épreuve»				
	a	b	c	d
<b>P1L1F</b>	45%	5%		
<b>P1L1A</b>	15%	30%	5%	
<b>P1</b>	60%	35%	5%	

3. «Le comportement d'une personne étrange...»						
	a	b	c	d	e	f
<b>P1L1F</b>	25%			10%		15%
<b>P1L1A</b>	5%	40%				5%
<b>P1</b>	30%	40%		10%		20%

Nous retrouvons cette répartition dans les deux autres items, ce qui tend à prouver la force de l'ancrage de telles locutions lexicalisées, les critères de familiarité et d'ancienneté (quant au savoir acquis) étant prioritaires. Il est également intéressant de souligner que les trois expressions idiomatiques 3adf («Avoir une case en moins»; «Ne pas avoir la lumière partout»; «Avoir une araignée au plafond»), jouissant peu ou prou d'une même valeur concrétisante de cette réalité liée à la folie, se partagent les résultats chez les L1F, toutes trois étant désignées comme pertinentes et respectant les conventions du système langue-culture ici évoqué.

<sup>450</sup> Le fait que le questionnaire soit en français a certainement joué un rôle prépondérant dans ces choix subalternes, le-a participant-e faisant l'effort d'aller en direction de cette langue seconde qui lui est ainsi soumise.

Ce dernier item fut également soumis au Panel 2<sup>451</sup> avec ces résultats qui confortent, dans une certaine mesure, ceux du Panel 1.

«Le comportement d'une personne étrange...»						
	a	b	c	d	e	f
<b>P2L1F</b>	20%		6%	12%		
<b>P2L1A</b>	12%	17%		2%		1,5%
<b>P2B</b>	22%		2%	4%		1,5%
<b>P2</b>	54%	17%	8%	18%		3%

Il est à noter que 7,6 % de ces adolescents n'ont pas répondu à cet item tandis que personne n'opta pour un multichoix, tous respectant la consigne d'un choix unique. **Nous retrouvons donc cette tendance à indiquer une expression idiomatique dans sa langue maternelle, expression la plus familière et largement utilisée par le groupe linguistique en question. Néanmoins, ces choix sont moins figés que chez les adultes** (par exemple, 16 % des L1F a opté pour une locution germanique et près de la moitié - 48 % - des L1A pour une locution francophone), ce qui va dans le sens des études déjà menées sur le sujet et parvenant à la conclusion que «chez les enfants allophones et francophones, la maîtrise des expressions figées semble se renforcer d'année en année» (ARCHAMBAULT-LAPOINTE, 2009 : 102). Encore une fois, nous assistons à cette rigidification du sens à l'œuvre, et constatons que **les bilingues<sup>452</sup> semblent un tantinet plus avancés que les monolingues dans ce processus visant à se départir de la fonction créative (imagée, métaphorique) du langage pour progressivement adopter des tournures et représentations plus conventionnelles.**

Nous pourrions résumer ceci en disant que **plus l'apprentissage d'une langue gagne en efficience et en économie** par le biais du figement d'expressions et de lexicalisation d'images métaphoriques, **plus son niveau de figurabilité représentationnelle décline**. La qualité du discours ainsi acquise l'est au détriment de sa saillance expressive, **la raison primant peu à peu sur l'imagination.**

<sup>451</sup> Pour des raisons logistiques, le temps imparti de ces questionnaires étant limité, nous n'avons pas pu proposer les 3 items susmentionnés.

<sup>452</sup> Les bilingues ayant majoritairement indiqué la proposition phare chez les L1F et se «moulant» ainsi aux conditions dans lesquelles s'est déroulé ce questionnaire.

#### 4.2.3.2.2 Ambiguïtés figurales et syntaxiques

«Le sens ou la signification d'un signe ne peuvent être complets si l'on n'envisage pas le réseau de relations dans lequel ce signe est inscrit. Dans le système de la langue, chaque signe est en relation avec les autres signes **comme, dans le jeu d'échecs, chaque pièce est en relation avec les autres pièces**. La valeur de chaque signe, comme celle des pièces d'un jeu d'échecs, dépend de sa position dans le système par rapport aux autres signes.»

(SIOUFFI et VAN-RAEMDONCK, 2009 : 109)

Nous avons poussé plus loin l'exercice en soumettant aux participants des Panels 1 et 2 des phrases présentant un degré d'ambiguïté important, tandis que l'absence totale de cadre contextuel (seul le cotexte étant fourni) ne permettait pas la détermination d'une signification prioritaire. Sans ce damier (*supra*), le sens se retrouve orphelin et doit se bâtir en toute autonomie, «dans le vide». Lors de la préparation des questionnaires, nous avons été consciente de l'orientation induite que pouvait représenter des propositions sous forme de choix multiples<sup>453</sup> (CM). Raison pour laquelle nous avons, lorsque cela était possible, proposé de répondre de manière libre et spontanée (RL), ce qui ne fut malheureusement pas toujours logistiquement réalisable<sup>454</sup>. Nous soulignons également que la gradation concernant la difficulté de résolution sémantique présentée ci-dessous coïncide généralement à l'ordre des items soumis dans les questionnaires.

##### 1. «C'est la personne la plus *large* que je connaisse»

L'ambiguïté réside dans cette phrase dans l'adjectif «large» qui peut aussi bien être compris dans un sens propre que dans un sens figuré. Nous avons ainsi proposé deux acceptions correspondant au sens premier (largesse physique provenant d'un embonpoint ou d'une musculature marquée) et deux acceptions correspondant au sens imagé (largesse de cœur et largesse d'esprit), tandis qu'une case permettait d'indiquer une impossibilité de choix, soit (et dans l'ordre des propositions soumises) :

- |   |     |
|---|-----|
| «C'est la personne ayant le plus d'embonpoint que je connaisse»             | : a |
| «C'est la personne la plus généreuse que je connaisse»                      | : b |
| «C'est la personne la plus musclée que je connaisse»                        | : c |
| «C'est la personne possédant le plus d'ouverture d'esprit que je connaisse» | : d |
| «Je ne sais pas»  | : e |

<sup>453</sup> «Dans une tâche de choix multiple, lorsque le participant est contraint de choisir parmi plusieurs possibilités, les options proposées peuvent assez facilement biaiser sa réponse même lorsqu'elles ont été construites avec la plus grande rigueur scientifique.» (HATTOUTI, GIL et LAVAL, 2016 : 109)

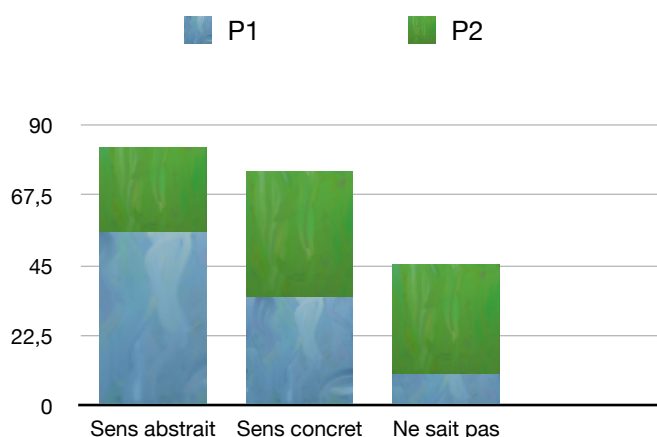
<sup>454</sup> Le temps que nous avons à disposition pour ces questionnaires étant limité, nous avons dû parfois nous résoudre à proposer des items sous la forme de CM, le temps de réponse étant dans ce cas plus court que sous la forme RL.



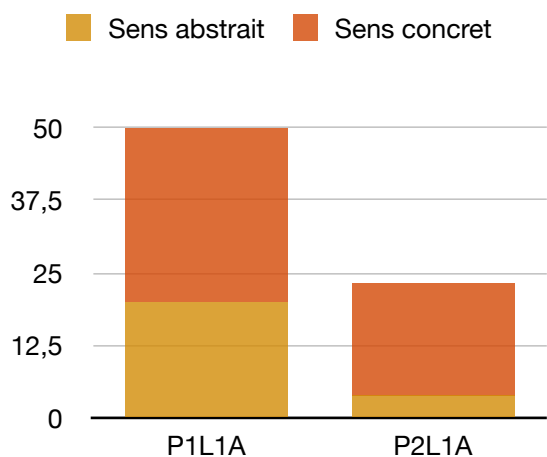
«C'est la personne la plus <i>large</i> que je connaisse»					
	a	b	c	d	e
P1L1F		15%	5%	20%	10%
P1L1A	20%	10%	10%	10%	
P1	20%	25%	15%	30%	10%
P2L1F	5%	4%	8%	8%	17%
P2L1A	7%	1%	12%	3%	11%
P2B	1%	4%	7%	8%	7%
P2	13%	9%	27%	19%	35%

Pour P2 / «large» : 103 %

Tout d'abord, les adolescents ont à nouveau, et dans de rares cas, opté pour plusieurs réponses. Ensuite, et comme nous pouvions nous y attendre en l'absence d'informations contextuelles, les réponses sont assez partagées dans les deux panels. **Les adultes ont majoritairement préféré les deux acceptions abstraites** (b et d à 55% en P1) aux acceptions concrètes (a et c à 35 % en P1), à contrario des adolescents ayant privilégié les acceptions concrètes<sup>455</sup> (a et c à 40 % en P2) aux acceptions abstraites (b et d à 28 % en P2).



Préférence d'un sens abstrait chez les adultes et d'un sens concret chez les ados.



Préférence d'un sens concret chez les L1A, P1 et P2.

Il faut néanmoins réaliser une distinction importante concernant **les participants (P1 et P2) de langue maternelle allemande ayant largement privilégié la concrétude de la réalité** ainsi représentée à son caractère métaphorique (30 % contre 20 % en P1 et 19 % contre 4 % en P2).

<sup>455</sup> Pour être tout à fait complet, nous précisons ici qu'un participant a créé une case supplémentaire intitulée «grosse», en indiquant dans la marge qu'il ne comprenait pas le terme «embonpoint».

Que nous considérons cette distinction - sens propre / sens figuré - comme une «dichotomie ancestrale entre un sens littéral, [...] occupant traditionnellement la place de la vérité [...] et un sens figuré [...], déviance de cette vérité et appartenant au domaine de l'abstrait et du fantasmatique» (BANG-NILSEN, 2018 / 2 : 26), que nous envisagions le sens propre comme «un sens naturel» (BONHOMME, 2005) ou comme l'une des manifestations cognitives d'un ensemble polysémique dont la mise en œuvre est avantagée suivant un savoir d'expériences, la prédilection pour ce sens premier et sa concrétude est tout à fait logique. De plus, il est généralement prouvé que le sens littéral est préféré au sens figuré chez des locuteurs de langue étrangère<sup>456</sup>.

Le fait que les adultes possèdent une plus forte capacité d'abstraction n'a non plus rien d'étonnant; cette compétence - permettant de s'affranchir des spécificités individuelles d'«objets» jusqu'à une conceptualisation efficiente - découle d'un savoir d'expériences et d'un processus cognitif long (TENENBAUM, KEMP, GRIFFITHS et GOODMAN, 2011), ce cheminement visant à se détacher de la «réalité» s'opérant de manière progressive tout au long du développement intellectuel<sup>457</sup>. Gardons à l'esprit que le panel d'adultes était composé de personnes jouissant d'une solide érudition. Les figurations abstraites, exigeant davantage d'efforts cognitifs, ont donc été moins sollicitées par les adolescents en plein apprentissage de cette abstraction.

La réelle surprise ne vint donc pas des réponses à cet item, qui confirment d'autres études sur le sujet, mais bien des non-réponses enregistrées; nous constatons effectivement, et ce aussi bien chez les adultes (L1F) que chez les adolescents, **une réelle difficulté de résolution sémantique**, 22,5 % de ces groupes réunis (10 % P1; 35 % P2) n'ayant pas «réussi» à opter pour une signification particulière. Nous trouvons ce résultat tout à fait intéressant puisque celui-ci désigne moins une incapacité à choisir<sup>458</sup> **qu'une volonté patente à n'effectuer aucun choix, i.e. celle visant à préserver l'ensemble des potentialités sémantiques** de la phrase et de ses constituants. Cette décision semble indiquer un attachement marqué à la richesse conceptuelle de la langue qui ne saurait abandonner une partie de ce capital, le fait de choisir une option coïncidant à restreindre les univers représentatifs, à «amputer» la réalité de plusieurs de ses «membres», à stopper la création de multiples virtualités. Il peut être lu comme un éloge à la polysémie considérée dès lors comme un phénomène capable d'activer des sphères cérébrales plurielles<sup>459</sup>, de fabriquer des nouveaux mondes.

<sup>456</sup> «Selon les études citées plus haut, le sens littéral des métaphores et des expressions idiomatiques a tendance à être privilégié dans une langue étrangère au détriment du sens figuré.» (BANG-NILSEN, 2018 : 5-6)

<sup>457</sup> L'abstraction mathématique étant considérée comme le plus grand défi à l'esprit humain (PENROSE, 1999).

<sup>458</sup> En effet, rien de plus facile que d'inscrire une croix dans une case au hasard ou à laisser toutes les cases vides.

<sup>459</sup> Sur les différentes zones du cortex activées suite à l'écoute de termes polysémiques, cf. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/langage/un-atlas-du-cerveau-semantique-12319.php>.

## 2. «Depuis cet accident, Elena se noie dans le travail»

Cette autre proposition découle de nos recherches concernant les métaphores de la maladie (CLIVAZ, 2019 / 2), le fait de manquer d'oxygène, d'étouffer, étant l'une des représentations les plus largement citées par les patients<sup>460</sup>. L'expression verbale polysémique «se noyer dans» ne peut, dans ce cotexte particulier, être interprétée dans son sens propre (le travail n'étant pas un élément liquide concret) et active de ce fait le processus métaphorique aboutissant à la création d'une image mentale. Cette dernière - et selon le degré de lexicalisation de l'expression chez le participant concerné - est plus ou moins vive<sup>461</sup>, la langue française figeant très souvent cette analogie en remplaçant la composante aqueuse par des phores abstraits, tels que le chagrin, les détails, l'oubli, *etc.* et dans ce cas, le travail.

Cette métaphore semble ainsi tout à fait lexicalisée chez les adultes<sup>462</sup> (aussi bien L1A que L1F) qui à 85 % comprennent qu'«Elena travaille énormément pour oublier son accident», les 15 % restant optant pour «Elena est au bord de l'épuisement professionnel» en intégrant de ce fait une dimension psychologique. Les adolescents étaient quant à eux invités à écrire l'interprétation qui leur paraissait la plus judicieuse (RL).

Le pourcentage de participants à ce Panel 2 n'ayant pas répondu ou indiqué qu'ils ne comprenaient pas cette phrase<sup>463</sup> est de 13 %. Nous aurions pu nous attendre logiquement à ce que les L1F et les bilingues ne rencontrent pas - ou peu - de difficulté à interpréter cette image contrairement aux L1A en phase d'acquisition du français. Or, il n'en est rien. Les bilingues ne représentent que 1 % de cette catégorie et les L1A 2 %, les autres 10 % appartiennent au groupe **L1F**. Comme nous le verrons *infra*, les L1A ne comprennent pas mieux cette expression, mais ils s'expriment davantage<sup>464</sup>, quitte à fournir des explications «étranges». Le nombre relativement important d'adolescents de langue maternelle française n'ayant pas fourni une interprétation vient plus vraisemblablement, et encore une fois (4.2.3.2.1), **d'une impossibilité de choisir, de trancher pour un sens en particulier**. Confrontés au pouvoir créateur de la métaphore, ils préfèrent demeurer dans le non-dit plutôt que de fixer un sens au détriment des autres projections sémantiques. **Les bilingues quant à eux semblent plus avancés dans le processus de lexicalisation** de ce genre d'expressions métaphoriques et fournissent des résultats tout à fait comparables à ceux des adultes.

---

<sup>460</sup> Le manque d'air semble ainsi constituer la peur populaire numéro un, peur que la pandémie de Covid-19 ne fait qu'exacerber.

<sup>461</sup> Dans le cas de lexicalisation complète, on parle également de métaphores figées ou de métaphores mortes. Concernant la construction du sens en corrélation avec le caractère ambigu de la métaphore, cf. SCHULZ (2002) ou LANDHEER (2002).

<sup>462</sup> Item à CM, les autres propositions étant : «Elena a toujours travaillé énormément»; «Depuis cet accident, Elena prend des cours de natation à côté de son travail»; «Je ne sais pas».

<sup>463</sup> Soit par des expressions telles que «nicht einverstanden», «pas clair», soit par des points d'interrogation.

<sup>464</sup> Principalement en allemand, quatre participants L1A ayant répondu en français.

Par rapport aux réponses effectives fournies, **10 % d'entre elles présentent des incohérences interprétationnelles**, à savoir :

**P2L1A** : 3 % de réponses impliquent une mauvaise compréhension où Elena a eu un accident ou quelque chose de grave<sup>465</sup>, une seule personne ayant traduit littéralement le verbe «se noyer» alors qu'Elena était partie en voyage (et vraisemblablement s'est baignée et s'est noyée). 2,5 % de réponses présentent une ambiguïté temporelle, Elena n'ayant plus de travail depuis un - l'accident<sup>466</sup>.

**P2L1F** : nous retrouvons étonnamment cette ambiguïté chez près de 4 % des adolescents de langue maternelle française avec ces interprétations : «Elena se met au travail»; «Elena n'arrive plus à travailler», «Elena ne travaille plus»; «Elena ne peut plus travailler». Cela tendrait à indiquer que la résolution du sens n'est pas si évidente qu'elle y paraît<sup>467</sup>, le transport analogique exigé par ces tournures métaphoriques, même fortement lexicalisées, n'étant pas inné mais devant se construire.

**P2B** : aucune réponse de ce genre dans ce groupe.

Nous pouvons cependant nous réjouir que plus de 90 % des réponses obtenues (soit env. 78 % du panel 2 au total) fournissent une interprétation linguistiquement tout à fait acceptable avec<sup>468</sup> :

**53 % de ces réponses qui indiquent une interprétation d'ordre général** comme «Elena a trop de travail»; «Elena travaille beaucoup»; «Elena a trop à faire»; « Sie hat viel Arbeit»; «Elena vergräbt sich [s'enterre] in Arbeit»; «Elena ertrinkt in der Arbeit», les germanophones ayant souvent traduit la métaphore littéralement comme dans ce dernier exemple.

**25 % ajoutent à cette interprétation une dimension d'ordre sociologique** en relevant les conséquences de cet acte, les difficultés découlant de cette perte de contrôle, pouvant aller jusqu'à la perte de son travail, notamment :

Difficultés à garder le rythme de travail imposé : «Elena n'arrive pas à suivre le rythme de son travail à cause de l'accident»; «Elena travaille trop et est fatiguée»; «Elena ne peut avancer vite»; «Wegen diesem Unfall kann sie jetzt nicht mehr normal (nicht so schnell) arbeiten»; «Depuis l'accident, Elena a beaucoup de travail, elle ne suit plus»; «Depuis que Elena a eu son accident, elle doit rattraper beaucoup de travail. Elle a trop de travail du coup elle n'arrive pas à tout faire ou elle a du mal à suivre.», etc.

---

<sup>465</sup> «Etwas schlimmes ist passiert weil es gab ein Unfall»; «Es gab einen Arbeitsunfall»; «Elena hat sich weh gemacht in der Arbeit.»

<sup>466</sup> «Seit einem Unfall, arbeitet Elena nicht mehr»; «Elena arbeitet nicht mehr, sie lässt sich nicht mehr blicken.»

<sup>467</sup> Ou s'agit-il d'un raccourci cognitif, la perte de ce travail étant la résultante de cette situation, cf. *infra*.

<sup>468</sup> Les résultats entre les P2L1A, P2L1F et P2B étant tout à fait similaires, nous ne pratiquons ici aucune distinction.

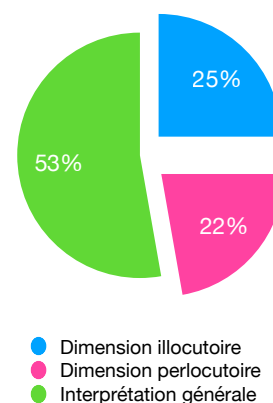
Difficultés à se concentrer et/ou à réaliser un travail de qualité : «Von diesem Unfall, kann Elena nicht mehr gut arbeiten»; «Vom diesen Unfall, Elena hat Mühe in der Arbeit»; «Dass Elena es in der Arbeit schwierig ist, seit sie den Unfall hatte»; «Elena ne peut plus se concentrer depuis l'accident.», etc.

Difficultés à garder son emploi : «Elena ne suit plus et risque de perdre son travail.»; «Elle se perd dans son travail»; «Elena a beaucoup de difficulté au travail et ne travaille plus<sup>469</sup>», etc.

**22 % mettent davantage en avant une dimension psychologique** : le problème ressenti étant dès lors moins le risque de perdre son travail que les effets néfastes sur la santé d'Elena, comme la peur, la fatigue ou l'énervement : «Elena s'accable de travail pour ne pas penser à autre chose»; «Elena travaille beaucoup pour ne plus penser à ça»; «Elena n'est plus la même depuis son accident»; «Elena travaille énormément pour oublier»; «Nach einem Unfall langweilt sich Elena an der Arbeit»; «Seit diesem Unfall, ist Elena sehr ängstlich, schläfrig oder mühsam.»; «Elena ist genervt.»; «Elena est perdue»; «Depuis l'accident, elle stresse et elle a peur.»; «Elle est perdue, ne sait plus ce qu'elle doit faire, elle a peur de reproduire certaine erreurs.», etc.

Le regard interprétatif peut ainsi se scinder en trois groupes, soit :

- une interprétation basique, se contentant d'une résolution métaphorique neutre, le verbe «se noyer» étant souvent traduit au sens figuré par «un surplus de travail».
- une interprétation d'ordre davantage illocutoire, se préoccupant des effets sociaux pouvant découler d'une telle situation (licenciement).
- une interprétation d'ordre davantage perlocutoire, insistant sur les conséquences psychologiques de l'événement décrit sur son personnage (stress, angoisse).



«Elena se noie...» Répartition des interprétations cohérentes recueillies, P2.

Nous pouvons résumer les résultats de cet item en relevant la grande homogénéité des interprétations **chez les adultes, cette métaphore étant fortement lexicalisée, au contraire des adolescents** proposant des explications beaucoup plus hétéroclites, ces derniers faisant appel à une réelle construction sémantique davantage qu'à une résolution d'ordre conventionnelle. Encore une fois, **les bilingues semblent quelque peu plus avancés dans ce processus de lexicalisation**. Les diverses interprétations recueillies chez les adolescents permettent de distinguer trois focus distincts ainsi que trois sensibilités diverses sans que des différences notables entre les groupes de ce panel ne puissent être notées.

<sup>469</sup> Ce raisonnement peut expliquer, en partie, les réponses citées *supra* et indiquant une ambiguïté temporelle, une «Elena qui ne travaille plus (suite à cet état de fait)».

### 3. «Le policier fut saisi d'une horreur sympathique en lisant ce dossier»

L'item suivant demandant une interprétation libre (RL) proposait une phrase encore plus complexe avec ses deux figures de style contenue dans l'expression «fut saisi d'une horreur sympathique», soit :

- Nous retrouvons comme précédemment une tournure verbale «être saisi» qui, pour être compréhensible, doit s'entendre dans l'un de ses sens figurés [produire sur quelqu'un un effet de surprise, l'impressionner fortement, *Larousse*], la lecture au premier degré [retenir brutalement quelqu'un, [...] l'immobiliser, le maîtriser, *Larousse*] impliquant une personnification du sentiment horreur.
- L'oxymore «une horreur sympathique», emprunté à Charles Baudelaire<sup>470</sup> qui induit un choc sémantique et un fort engagement du lecteur.

En effet, cette figure de rhétorique nommée paradoxisme par FONTANIER consiste en «une alliance de mots, un artifice de langage par lequel des idées et des mots, ordinairement opposés et contradictoires entre eux, se trouvent rapprochés et combinés de manière que, tout en semblant se combattre et s'exclure réciproquement, **ils frappent l'intelligence** par le plus étonnant accord, et produisent le sens le plus vrai, comme le plus profond et le plus énergique» (1977 : 137). Envisagé sous sa forme la plus «sèche» comme une «figure par laquelle on allie de façon inattendue deux termes qui s'excluent ordinairement» (CNRTL) ou sous un spectre variationnel «comme une exploitation prototypique, une ramification contrastive permise par la langue» (BONHOMME, 2010 : 69), l'oxymore compte parmi les figures les plus poétiques, mais surtout les plus difficiles à résoudre. De nos jours, l'oxymore est ainsi davantage considéré sous une perspective globaliste qu'en terme d'écart (CLIVAZ, 2014 : 72-77) : «figure de l'accomplissement total» (GUTBUB, 2008 : 90), «instrument de reconstruction de l'unité primordiale» (SECHIN, 2016 : 260) ou «cohésion textuelle par une surénonciation» (WARDEH, 2019), «l'oxymore intervient [...] comme un élément d'une stratégie d'ensemble [...] et sollicite [...] fortement le lecteur» (MONTE 2008 : 48).

Les deux termes incompatibles «horreur» et «sympathique» n'ont pourtant pas toujours été antithétiques<sup>471</sup>. L'étymon latin originel désigne effectivement par «horreur» le sens concret de «frisson», sans aucune connotation d'effroi ou de terreur. Bien que ce sens premier disparût rapidement, cette notion de «hérissément», de «tremblement» fut surtout utilisée dans des descriptions religieuses («horreur sacrée», «sainte horreur», etc.), tandis que les films d'horreur actuels reprennent, dans une certaine mesure, ce sens originel (associés aux *thrillers*<sup>472</sup>). Quant à la «sympathie», elle désigne une «participation à la souffrance d'autrui» autant qu'une

---

<sup>470</sup> «Horreur sympathique», poème de *Les Fleurs du mal* (1857) de Charles Baudelaire.

<sup>471</sup> Nous nous référons pour ce passage à COLLECTIF (2019 / 2).

<sup>472</sup> Notons ici que le sujet de la phrase fut justement choisi en corrélation avec les œuvres du même genre, les films et romans policiers étant très populaires et véhiculant un imaginaire fort.

«attirance, une affinité entre deux êtres». L'horreur ne fut ainsi pas toujours synonyme d'épouvante, tandis que la sympathie fut associée à la souffrance.

Au niveau des résultats recueillis, le taux de non-réponses est logiquement plus élevé chez les adolescents (28 %) que chez les adultes (10 %, dont 5 % P1L1F et 5 % P1 L1A). Autre fait désormais connu, **ce taux chez les adolescents bilingues est très proche de celui des adultes** avec 12 %. Ce qui est surprenant est de constater que les P2L1A sont 27 % à laisser la case vide (ou avec des points d'interrogation ou des formulations exprimant leur incompréhension), tandis que ce taux s'élève à plus de **44 % chez les P2L1F**. Outre les considérations déjà exprimées *supra* considérant cette abstention, nous nous devons, dans un souci de complétude, d'ajouter une éventuelle hypothèse **prenant en compte un goût de l'effort moindre chez les francophones**, le caractère complexe de la phrase ayant été rédhibitoire ?

Ce goût moindre de l'effort est également visible chez 20 % des adultes francophones ayant simplement répondu par «Baudelaire» ou «poème de Charles Baudelaire», sans fournir d'autres explications, cette source littéraire étant utilisée comme valeur référentielle<sup>473</sup>.

La résolution du sens de cet item contient ainsi trois niveaux :

1. **la résolution de la locution verbale métaphorique** avec ce genre de réponses contenant majoritairement une paraphrase : «Il était touché par le contenu du dossier»; «Le policier a une grande surprise en lisant le dossier»; «Le policier a été impressionné»; «Le policier était choqué, surpris en lisant le dossier»; «Le policier ne s'attendait pas à un sujet comme ça»; «Le policier a lu un dossier et a été surpris»; «Il fut surpris et étonné», etc.
2. **la résolution de l'oxymore** ou de l'une de ses parties, soit en privilégiant la composante «sympathique» (2a), soit en privilégiant la composante «horreur» (2b).  
Exemples de réponses pour 2a : «Le policier est très content»; «Le policier est sympa»; «Le policier rigole quand il voit son dossier»; «Il a eu du plaisir à lire le dossier»; «Les policiers sont d'une bonne humeur»; «Der Polizist sitzt Stunden und lässt sympathisch ein Dossier durch»; «Der Polizist hat einen guten Humor wenn er liest»; «Er ist zufrieden»; «Der Polizist wird froh wenn er diesen Dossier liest»; «Der Polizist ist ein sympathischer Held»; «Der Polizist fand es wirklich sehr sympathisch was er in diesem Dossier stand»; « Er ist sehr sympatisch»; «Il a été content en lisant le dossier»; «Il sourit en lisant le dossier»; «Le policier a envie de faire cette enquête sympathique<sup>474</sup>»; «Il aime bien cette lecture», etc.  
Exemples de réponses pour 2b : «Le policier a [a eu, a ressenti de la] peur»; «Il est dégoûté»; «Il a des frissons»; «Le policier a lu quelque chose d'horrible»;

---

<sup>473</sup> Une autre réponse cite cette référence ainsi que la figure de style utilisée, cf. *infra*.

<sup>474</sup> L'une des difficultés de l'ambiguïté sémantique est tout à fait visible par le biais de cet adjectif se rapportant, selon les interprétations, à une horreur dès lors amoindrie, au policier, au dossier ou à l'enquête.

«Der Polizist bekommt Angst wenn er das Dossier liest»; «Le policier fut saisi d'une mauvaise attention en lisant ce dossier»; «Il fut en horreur [en petite horreur]»; «Il a pensé dans sa tête que ce qu'il lisait était horrible», etc.

3. la construction du sens intégrant les deux figures précitées et/ou fournissant des tentatives de construction sémantique totale comme : «Le policier est choqué, mais pas de manière péjorative»; «Er entwickelt Mitleid, obwohl das Mitleid nicht da sein darf»; «Dieses Dossier ist so schrecklich, dass es ihn interessiert»; «Le policier est sadique»; «Il a de la compassion et de l'horreur en même temps»; «Malgré la gravité des faits, le policier a de la sympathie pour le/la coupable», etc.

Ces résultats peuvent se résumer comme suit :

«Le policier fut saisi d'une horreur sympathique en lisant ce dossier»				
	Résolution 1	Résolution 2a	Résolution 2b	Résolution 3
P1L1F	6%	6%		32%
P1L1A	6%	6%		44%
P1	12%	12%	0%	<b>76%</b>
P2L1F	6%	9%	11%	5%
P2L1A	<b>1,5%</b>	19%	3%	11%
P2B	9%	7,5%	9%	9%
P2	16,5%	<b>35,5%</b>	<b>23%</b>	25%

Un quart environ du Panel 1 (24 %) se contente d'une résolution partielle (1 ou 2). La très grande majorité des adultes (et quelle que soit leur langue maternelle) n'éprouve guère de difficultés face à ces figures multiples et fournit des interprétations exposant les composants antithétiques de l'oxymore (sympathie / horreur, ou termes associés) ou réduisant cette tension jusqu'à un sentiment unique comme la pitié (*Mitgefühl*) ou la perversité. **76 % des adultes élaborent ainsi un univers sémantique capable d'intégrer toutes les informations, même contradictoires**, contenues dans l'énoncé à considérer. Selon la résolution choisie, la longueur des phrases diverge considérablement, allant de «Une perversité engendrée par une émotion» ou «Le policier a de l'empathie pour une personne qui a commis un acte grave» à une explication de texte plus fournie comme :

«Oxymore apparent qui est le titre d'un poème de Baudelaire. Difficile de trouver une interprétation en l'absence de contexte. Le policier a un sentiment de sympathie pour l'une des personnes dont parle le dossier qui contient par ailleurs des faits horribles ? Ou, sympathique appartient à un autre niveau, celui du narrateur qui juge le policier sympathique».



«Le policier est à la fois terrifié par de sordides actions et fasciné par la qualité de l'enquête à venir, le mystère à résoudre, la perspective de vivre des événements qui sortent de l'ordinaire.»

«Le policier connaissait bien la situation et en sentit de l'empathie, bien qu'il éprouva de l'horreur en lisant les détails horribles du dossier.»

Chez les adolescents, cette résolution est plus problématique, **seuls 25 % de ce Panel 2 parvenant à l'élaboration d'un concentré sémantique**, comme «Le policier est sadique», ou à une résolution globale comme «Der Polizist hat seinen ersten Fall bekommen und ist froh darüber, aber als er den Fall las bekomme er voll Angst» ou «Le policier a une sensation d'adrénaline en lisant le dossier, entre joie et peur. Il s'est laissé emporter dans l'histoire».

Si l'oxymore développe «une vision double, binoculaire de la réalité» exigeant pour sa résolution «de voir presque ensemble deux faces opposées d'un même objet» (FROMILHAGUE, 2010 : 53), nous percevons encore une fois par le biais de ces réponses **l'élaboration du sens en pleine construction chez des adolescents percevant majoritairement l'une ou l'autre face de cette figure contrastive (58,5 %)**. Nous pouvons également nous réjouir que la face positive (sympathique à 35,5 %) l'emporte sur celle négative (l'horreur à 23 %) et affirmer que la police jouit, dans sa majorité, d'une belle image... «sympathique» (certains associant même le policier à un héros).

Une interprétation plus simpliste, se concentrant sur la tournure verbale métaphorique en abandonnant celle oxymorique, concerne 16,5 % des adolescents, ce qui est peu ou prou comparable aux résultats des adultes (12%).

Mais le résultat le plus probant provient certainement **des adolescents de langue maternelle allemande** qui ont non seulement fourni davantage de réponses que le groupe francophone, mais qui ont de plus produit des phrases plus longues et plus étoffées que les francophones et les bilingues, ce qui est tout à fait remarquable si l'on considère le haut niveau d'ambiguïté sémantique de cet énoncé en langue seconde. La figure énigmatique qu'est l'oxymore semble donc avoir fortement inspiré les L1A qui ont tenu à résoudre ce mystère<sup>475</sup>. **Ceci tendrait à confirmer un certain penchant pour la complexité, ainsi qu'une vision davantage holistique et transcendante, désireuse de restaurer une unité perdue.** Cette dernière remarque conforte nos conclusions en 3.1.3.

---

<sup>475</sup> C'est d'ailleurs ce que confirme le genre des Krimi (Kriminalroman), à la trame souvent plus alambiquée que le polar francophone, insistant sur une profondeur psychologique et n'hésitant pas à cumuler les intrigues en abyme ou les assassins multiples (LE NÉE et KARGL, 2016).

#### 4. «Nous périssons de soif près de fausses fontaines»

Si l'énoncé traité *supra* constitue un réel séisme sémantique, il n'en est rien de cette phrase d'apparence logique et ne comportant aucune contradiction. Pourtant, l'interprétation complète de **cette allégorie exige la création d'un univers parallèle**, métaphorique, abstrait :

«Celui-ci [le fonctionnement de l'allégorie] repose sur le déploiement de deux mondes homologues et corrélés, mais décrits comme relativement autonomes : un plan concret A obligatoirement textualisé [...] renvoie analogiquement à un plan conceptuel B textualisé ou non et le plus souvent en retrait [...], cela à travers une série de correspondances C à la perceptibilité variable, selon la dialectique du montré / caché. D'où la définition de l'allégorie comme «une proposition à double sens, à sens littéral et à sens spirituel tout ensemble, par laquelle on présente une pensée sous l'image d'une autre, propre à la rendre plus sensible et plus frappante que si elle était présentée directement et sans aucune espèce de voile».» (BONHOMME, 2009 : 176)

Cette figure est d'autant plus sournoise et complexe qu'elle se présente sous un jour apparent de simplicité. Pour nous, l'allégorie ressemble à un double brin d'ADN pouvant se croiser en des points précis. La grande difficulté réside ici non pas à comprendre le plan concret A, mais bien à percevoir, sous la surface, le plan conceptuel B venant éclairer d'un jour nouveau, spirituel, une réalité qui, sans cette dimension, ne peut révéler son ampleur métaphysique.

Il va de soi que les connaissances encyclopédiques sont des clefs de lecture essentielles à l'ouverture de cette autre dimension. Dans le cas présent, nous pouvons reconnaître derrière ce topos le supplice de Tantale<sup>476</sup>, la parabole de Jésus et de la Samaritaine<sup>477</sup> ou encore le poème de François Villon «Je meurs de soif auprès de la fontaine» (15<sup>e</sup> siècle), ce «mythe antique s'étant transformé en une image lyrique» (MÉNARD, 1966) reprise dans de nombreux ouvrages comme *Mourir de soif auprès de la fontaine* de William Ossipow et Sebastian Aeschbach (2010, Labor Et Fides) et dénonçant le faible accès aux médicaments dans les pays pauvres. Ainsi, cette soif symbolique, tout comme les fontaines, sources de vie, peuvent être interprétées de multiples manières selon le vécu, le degré d'érudition ou les sentiments du moment du lecteur concerné.

Sans surprise, les adultes<sup>478</sup> dans leur très grande majorité ont perçu ce deuxième niveau de lecture, seuls 10 % d'entre eux étant restés sur un plan purement concret («Les fontaines aperçues étant factices, nous ne pouvons pas boire.»). Les 90 %

---

<sup>476</sup> Plongé dans l'eau jusqu'au cou dans le Tartare, Tantale ne peut jamais s'abreuver car le liquide fuit dès qu'il tente d'y tremper les lèvres, tout comme il ne peut manger les fruits qui se présentent à lui, la branche chargée de cette nourriture s'écartant dès qu'il lève un bras. Tantale est ainsi condamné à subir une faim et une soif éternelle. (*Odyssée* d'Ulysse).

<sup>477</sup> «Quiconque boit de cette eau aura encore soif; mais celui qui boira de l'eau que je lui donnerai n'aura jamais soif, et l'eau que je lui donnerai deviendra en lui une source d'eau qui jaillira jusque dans la vie éternelle», paroles de Jésus à la Samaritaine dans *l'Évangile selon Saint Jean* (4 : 14).

<sup>478</sup> Pour les raisons déjà énoncées, cet item fut soumis en CM aux adultes.

autres ont donc transposé le sens initial vers une seconde signification plus subtile et à valeur universelle, à savoir<sup>479</sup> :

- 28 % : «L'Homme ne peut trouver le bonheur dans notre société de consommation.»
- 17 % : «L'Homme est avide de savoir mais ne sait comment étancher sa soif de connaissances.»
- 44 % : «L'Humanité fait fausse route et va à sa perte.»
- 11 % : Autres interprétations : «Der Garten des Nachbarn ist grüner.»; «Wir sind auf der Suche, aber finden nicht das Richtige für unsere Bedürfnisse.»

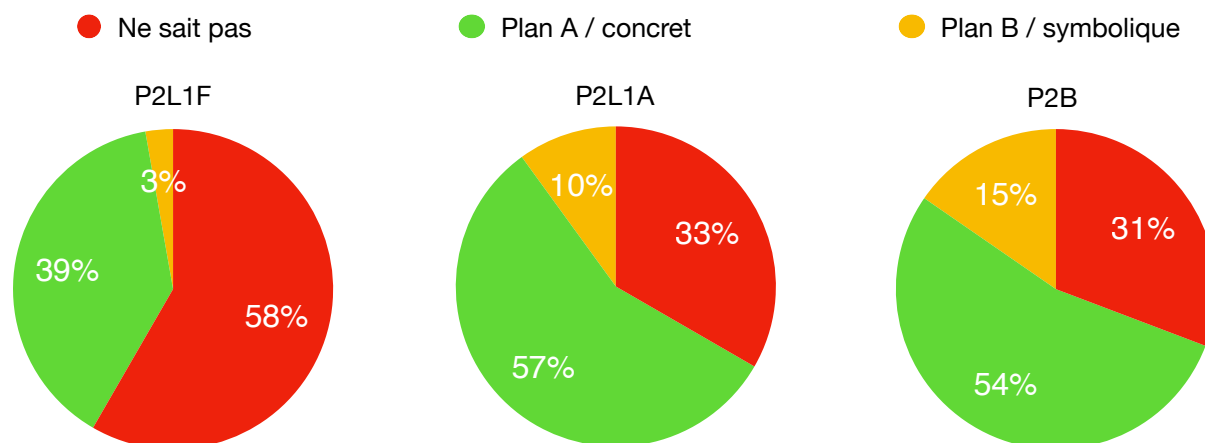
La vision apocalyptique privilégiée par la majorité des adultes n'est pas des plus rassurantes, mais nous devons bien admettre que notre monde est «malade», dans toutes les acceptions du terme. Mais que cette soif concerne davantage une recherche de bonheur, une quête spirituelle ou une nouvelle orientation pour notre Humanité, celle-ci est toujours métaphorique, le traitement allégorique a bel et bien été réalisé en même temps que le passage entre les niveaux figuré et conceptuel.

Les résultats sont autres chez les adolescents qui ne comprennent pas, dans leur très grande majorité, cette phrase soit en ne donnant aucune réponse (ou en indiquant leur incompréhension), soit en restant dans l'explication purement concrète d'une soif physique et de fontaines «réelles» : «Nous avons très soif en voyant des fontaines vides»; «Nous mourons de soif»; «Qu'ils ont très soif et qu'ils sont à côté de la fontaine d'eau non potable»; «On a soif quand on voit quelque chose de liquide»; «On veut boire, mais ça ne va pas»; «Wir brauchen Wasser. Sie haben Durst»; «Wir wollen trinken, aber wir haben nichts für trinken»; «Wir haben Durst nachdem wir die Fontänen gesehen haben», «Wir sind sehr durstig», sont quelques-unes des réponses fournies par les trois groupes du Panel 2.

**Moins de 10 % des adolescents sont capables d'activer la construction de correspondances** dans cette double lecture analogique que nécessite l'allégorie. Ceux et celles qui y sont parvenus ont par contre très bien saisi la dimension symbolique de la figure avec des réponses telles que : «Wenn man denkt, man hat die Lösung gefunden aber dann realisiert, dass es eine Täuschung war, und man deshalb noch mehr runtergemacht ist»; «Etwas sich vorstellen was es gar nicht gibt was gar nicht da ist»; «On espérait qu'une chose se produise, mais c'est jamais arrivé»; «On nous fait croire qu'on a besoin de choses, mais ce n'est pas vrai»; «L'homme meurt de soif à côté de mirages, de faux espoirs».

---

<sup>479</sup> Les écarts entre les P1L1F et les P1L1A n'étant pas probants, nous ne les indiquons point.



Répartition des résultats recueillis pour l'allégorie, Panel 2

**Il est ainsi fort étonnant de relever que moins d'un adolescent sur 10 soit habitué à ce genre de lectures plurielles et que les francophones réussissent encore moins bien cet exercice (3 % de leur groupe) que les germanophones (10 % de leur groupe). La capacité synthétique, analytique - quelque peu plus développée chez les bilingues - se confirme avec ce meilleur résultat (15 % de leur groupe).**

## 5. «J'ai vécu les meilleures années de ma vie sont encore à venir»

**Les résultats des adultes** (en CM) nous ont, dans un premier temps, convaincue que cette dernière proposition était largement la plus ambiguë et la plus difficile à traiter **avec 45 % qui n'ont pas donné (ou su donner) un décodage sémantique**, 30 % ayant privilégié la solution «Je vis chaque année de ma vie comme étant la meilleure» dans un *carpe diem* tout à fait salubre<sup>480</sup>.

Nous étions tellement persuadée du haut degré de difficulté de compréhension de cette figure que nous n'avons pas proposé cet item aux adolescents de langue maternelle allemande, ce que, par la suite, nous avons regretté. En effet, généralement le traitement de l'ambiguïté syntaxique est considéré comme plus ardu que celui de l'ambiguïté lexicale (*cf.* les items *supra* et COLONNA et PYNTE, 2002), cette dernière pouvant être résolue par la mise en commun des différentes «régions de sens» et la mise en lumière de leur intersection sémantique (VICTORRI et FUCHS, 1996 : 7). Dans cet énoncé précis, la construction grammaticale permet de construire plusieurs sens différents sans aucun moyen de décidabilité. C'est certainement Gilles CORMINBOEUF (2012) qui connaît le mieux cette figure «amphibie<sup>481</sup>» se déployant sur plusieurs territoires, plus précisément nommée apo koinou, et qui donne à voir dans deux sens opposés :

<sup>480</sup> Les 25 % restant se répartissant en 15 % pour «Les meilleures années de ma vie sont devant moi» et 10 % pour «Les meilleures années de ma vie sont derrière moi».

<sup>481</sup> Figure de style nommée amphibologie, du grec *amphibolia*, action de «lancer de tous côtés».

«Il n'est pas rare de rencontrer, à l'oral comme à l'écrit, des suites de discours où **un constituant «Janus»** – souligné en italique dans (1) et (2) – remplit une double fonction syntaxique : il **«regarde» dans deux directions, à la fois vers la gauche et vers la droite** :

(1) tu devrais goûter *le roquefort* est très bon (oral, recueilli à la volée)

(2) Je n'aime pas *les enfants* sont toute ma vie. (publicité pour une assurance-vie)

Ce sont des organisations ternaies ABC où B (= le roquefort) branche à la fois sur A (= tu devrais goûter) et sur C (= est très bon). [...]

Conformément à la tradition philologique, j'appellerai apo koinou une structure qui comporte un élément pivot réalisant un ancrage morpho-syntaxique, et vers la gauche, et vers la droite.» (CORMINBOEUF, 2012 : 215 / 218)

Dans notre item, le segment central B (= les meilleures années de ma vie) peut aussi bien être considéré comme le complément d'objet direct du segment A (= J'ai vécu) ou comme le sujet du segment C (= sont encore à venir), la grande caractéristique de l'apo koinou étant justement de pouvoir associer ces segments flottants de plusieurs manières (COLLECTIF, 2020). Les deux verbes présents, l'un se rapportant au passé, l'autre au futur, complexifient encore ce choix de l'interprétation sémantique<sup>482</sup>, la métaphore de cette unité centrale nommée «constituant Janus» étant ici tout particulièrement pertinente.

Le nombre d'adolescents n'ayant pas répondu à cette question est donc logiquement assez élevé, tout comme les points d'interrogation ou les croix, tandis que nous apercevons dans ces non-réponses des tentatives de résolution sémantique, notamment en traçant une partie de la phrase (la première) ou en entourant les tournures verbales «j'ai vécu» et «sont à venir» avec un point d'interrogation et cette remarque «pas de logique dans la phrase». **Ce pourcentage est, encore une fois, en défaveur des francophones qui sont 64 % à n'avoir fourni aucune interprétation, ce pourcentage n'étant «que» de 27 % chez les bilingues.**

Les réponses obtenues peuvent se décomposer comme suit :

- (AB) : «J'ai vécu les meilleures années de ma vie» = **interprétation tournée vers le passé** comme «Il<sup>483</sup> a vécu les meilleures années de sa vie».
- (BC) : «Les meilleures années de ma vie sont encore à venir» = **interprétation tournée vers le futur** avec ce genre de réponses : «Il va vivre encore de bonnes années»; «Le bonheur arrivera bientôt»; «Il y aura encore de belles années dans le futur»; «Le futur nous réserve des surprises», etc.
- (AB) et (BC) : **Interprétations décomposant la double interprétation** notamment en : «Qu'il a vécu de belles années mais qu'il en aura encore après»; «J'ai vécu des choses super mais le meilleur va venir plus tard»; «J'ai vécu des moments inoubliables mais le meilleur est encore à venir»; «J'ai eu des belles années et y en aura encore après»; «Le passé et le futur sont merveilleux»; «Elle a vécu des bonnes choses et elle va encore vivre des bonnes choses» .

<sup>482</sup> Tout comme la forme proposée aux adolescents en RL.

<sup>483</sup> Notons que les réponses reprennent généralement la première personne du singulier, mais également la troisième aussi bien masculine que féminine et ce sans différence marquée entre les sexes.

(ABC) : **Interprétations s'efforçant de fournir une vision synoptique** englobant les deux perspectives, généralement au présent, comme : «Elle a vécu le pire<sup>484</sup>»; «Je passe une très belle vie»; «Je suis en train de vivre les meilleures années de ma vie»; «Je profite de la vie».

Si nous considérons les réponses «effectives» comme un 100 %, cela nous donne :

Interprétations fournies P2	P2L1F	P2B
AB		5%
BC	38,5%	31,5%
AB et BC	46%	53%
ABC	15,5%	10,5%

Hormis le taux d'abstention, nous constatons donc des résultats tout à fait similaires entre les adolescents francophones et bilingues, avec des interprétations tentant, en majorité, d'intégrer toutes les données informatives, 13 % d'entre eux (P2L1F et P2B) parvenant même à sortir de l'ambiguïté de ces phrases-valises en fournissant un compromis, entre passé et futur, un présent de conciliation.

Nous pouvons ainsi affirmer que, dans le cadre de notre étude, **les différentes formes d'ambiguïtés qui nécessitent une résolution analogique (comme la métaphore ou l'allégorie) posent davantage de difficultés que celle se basant sur des constructions syntaxiques floues, même louches<sup>485</sup>.**

<sup>484</sup> Nous considérons ce superlatif comme une promesse à venir vers des jours meilleurs, raison pour laquelle nous intégrons cette réponse dans cette interprétation holistique.

<sup>485</sup> Nous reprenons ici le strabisme conceptuel engendré par l'apo koinou tel que décrit par CORMINBOEUF (2012).

## 4.2.4 Diversité des univers sémantiques et des imaginaires

Finalement, et suivant les travaux réalisés en neurosciences (SERON et VAN DER LINDEN et CO, 2016; COLLECTIF, 2016 /4), notamment en matière d'imagerie médicale (CESCHI et PICTET, 2018), nous nous appuyons sur les notions de «champ sémantique<sup>486</sup>» et de «cartographie mentale» pour visualiser davantage les réseaux analogiques permettant la construction du sens. D'une définition minimaliste comme «ensemble de termes (mots ou expressions) que recouvre tel ou tel concept» jusqu'à l'expression d'une «sémantique informatique» désignant le champ (*frame*) en termes de prédicats et de structures logiques infiniment complexes (DUVERT, 2010), ces champs [lexicaux et sémantiques] servent avant tout de moyens afin de représenter le sens et de manière générale la connaissance. Ils sont tout particulièrement intéressants dans les processus de métacatégorisation métaphorique (CORTÈS, 2003), tout comme dans le fonctionnement de la mémoire qui s'appuient sur ces représentations hiérarchisées (ROSSI, 2005).

Il n'est pas dans notre sujet d'aller plus avant dans cette thématique passionnante mais infiniment vaste. Nous insistons simplement ici sur le fait que *cette charpente cognitive* modèle *notre paysage mental* et conserve nos souvenirs, c'est-à-dire, notre histoire et *in fine*, nous-même. Plusieurs études tout à fait édifiantes (LOFTUS, GARRY, MANNING et SHERMAN, 1996; BERKOWITZ, LANEY, MORRIS, GARRY, 2008; LOFTUS, 2013) révèlent par exemple comment il est facile, pour ne pas dire aisé, de manipuler un souvenir pour en implanter un faux ou au contraire de formater des «mots-déclencheurs» enclenchant présuppositions ou désinformations (ALLYN SMITH et RAYMOND-TREMBLAYV, 2017). Répertorier - même une infime partie de *cet essaim sémantique* - c'est visualiser *le monde intérieur* d'un individu, voir avec ses yeux.

Dans les faibles moyens que sont les nôtres, nous avons ainsi proposé quatre concepts à tous nos participants dans une démarche onomasiologique visant à partir du centre de l'étoile vers ses multiples branches (4.2.4.1). Dans un dernier item (4.2.4.2), «champ libre» leur était donné afin d'inventer une histoire merveilleuse qui devait activer non seulement les «galaxies de l'imaginaire» (DURAND, 1984), mais également *les univers de leur enfance*.

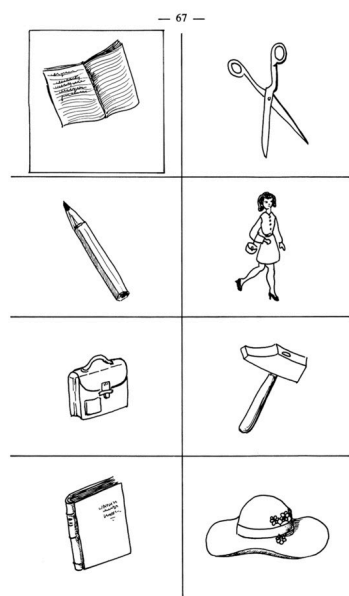
---

<sup>486</sup> Cette notion, datant des années 1930 (d'abord liée davantage à un aspect anthropologique, puis lexical), fut explorée de multiples manières et dans de nombreuses disciplines. Pour notre part, nous nous inscrivons dans l'optique métaphorologique d'Eva KITTAÏ (1987; 1981), en considérant de plus cette notion de «champ» dans une perspective géométrique et quantique (CLIVAZ, 2014 : 78-84).

#### 4.2.4.1 Des concepts universels ?

«Tout comme on peut dire d'une population humaine qu'elle est habitée par une population beaucoup plus nombreuse de virus, on peut dire qu'elle est habitée par une population beaucoup plus nombreuse de représentations mentales. [...] Il s'agit alors d'expliquer pourquoi certaines représentations se révèlent contagieuses, soit très généralement, soit dans des situations particulières. Une telle explication relève d'une sorte d'épidémiologie des représentations.»  
(COLLECTIF, 2004 : 507-508)

Cette métaphore médicale, à l'heure de la pandémie mondiale, nous a semblé particulièrement d'actualité, même si nous ne partageons pas entièrement l'avis selon lequel «la plupart des représentations mentales [...] propres à un individu [...] sont communiquées d'un individu à un autre<sup>487</sup>» (COLLECTIF, 2004 : 507). Nos recherches nous ont effectivement convaincue de l'importance d'un fonds premier de représentations collectives qui modèle - de génération en génération mais également dans la sphère publique - les univers mentaux, bien que nous ne remettons aucunement en question le rôle de l'individu en particulier dans cet héritage commun. L'idée d'une propagation - voire d'une contamination - de représentations personnelles sur celles collectives reste néanmoins tout à fait pertinente, tout comme celle accordant à ces représentations psychiques une certaine stabilité, «les concepts [étant] stockés de manière stable en mémoire à long terme (GAILLARD et URDAPILLETA, 2013 : 46 / 44-52). Par le biais de quatre concepts à forte portée universelle, nous avons tenté de percevoir des variations représentationnelles, ou au contraire des images fixes, communes aux trois panels interrogés.



Si les études visant la construction et la transmission des connaissances selon une mise en réseau conceptuelle sont nombreuses en matière de bi- ou plurilinguisme chez les adolescents et les adultes (VUKSANOVIĆ et GROBET, 2017; GROBET et MÜLLER, 2011), les recherches chez les jeunes enfants, et ce dès les années 1970, se présentent généralement sous la forme d'une série de concepts soumis à l'enfant (soit sous forme d'images iconiques, soit sous forme de mots lus) que ce dernier doit associer autour d'un «mot-centre» (AVANZINI et ANDREY, 1977 : 67, ci-contre, le mot-centre proposé est «cahier» avec la consigne de relier «allant très bien avec» - comme le crayon - et «n'allant pas bien du tout avec» - comme le marteau).

<sup>487</sup> «Communiquées, c'est-à-dire d'abord transformées par le communicateur en représentations publiques, puis retransformées en représentations mentales par leur destinataire.» (COLLECTIF, 2004 : 507)



C'est d'ailleurs cette manière de faire qui est généralement retenue dans les livres pédagogiques destinés aux 3-6 ans proposant ces exercices d'association sémantique. Dans notre cas, l'institutrice responsable de réaliser cet item ne fournissait à l'enfant qu'un mot par oral<sup>488</sup> sans aucune image visuelle ni autre support analogique, le concept étant ainsi coupé de tout contexte et de toute interaction. Ainsi, nous voulions moins tester leur faculté analogique que visualiser l'activation de leur réseau sémantique par le truchement de cette image sonore, noyée pour ainsi dire dans le vide, sans amarrage, ni îlot de secours. Cela nous a de plus permis de comparer pleinement les résultats obtenus avec le panel des adultes et celui des adolescents ayant eu à répondre à la même consigne<sup>489</sup>.

#### 4.2.4.1.1 Blanc comme la neige

Le premier concept proposé est celui de «blanc<sup>490</sup>», sans aucune autre indication. Le-a participant-e pouvait donc choisir entre les multiples acceptions, entre le nom (comme dans l'expression *avoir un blanc*, un trou de mémoire, *boire un petit blanc* - métonymie pour vin blanc -, *le blanc de l'œil*, *le blanc typographique*, etc.) et l'adjectif de couleur. Nous avons de plus choisi à dessein une couleur qui est souvent considérée soit comme une non-couleur, soit comme la somme de toutes les couleurs décomposées. Généralement opposée au noir, elle symbolise aussi bien la lumière, l'absolu, la perfection, l'hygiène, que la pureté ou l'Unité<sup>491</sup> :

«Le blanc désigne soit «une couleur qui n'en est pas encore une», soit le mélange parfait de toutes les couleurs du spectre lumineux. Il renvoie ainsi à la dialectique de l'Un et du Tout, puisqu'il désigne aussi bien l'unité primordiale qui précède l'apparition de la multiplicité des choses, que cette multiplicité prise dans sa plus grande extension, et qui manifeste pourtant son unité symphonique.» (COLLECTIF, 1996 / 2 : 83)

Contrairement à une couleur comme le bleu - celle préférée des Occidentaux selon Michel PASTOUREAU (2000) - ou comme le rouge, couleur par excellence, le blanc véhicule un sentiment de vacuité silencieuse qu'il est difficile de définir. Notons également que nous pensions pouvoir répertorier les résultats selon ceux obtenus par DUBOIS et CANCE (2019) révélant quatre catégories référentielles à savoir :

1. une couleur : ex. «je le vois presque blanc»
2. une matière : ex. «ça fait ouate, la partie blanche»
3. un objet : ex. «une jupe blanche»
4. l'espace : ex. «dehors, c'est tout blanc».

Cependant, nous avons dû abandonner cette répartition (de nombreuses réponses ne pouvant être intégrées à ce schéma - par exemple, la douceur associée au concept blanc n'est ni une couleur, ni une matière, etc.), tout comme la transposition dans cet écrit de toutes les réponses obtenues (plus de 1300) en privilégiant la visualisation de lignes de force.

---

<sup>488</sup> Avec la question «A quoi penses-tu si je te dis ...».

<sup>489</sup> Ou presque, la consigne proposée étant «Mots associés au concept ...», tandis qu'une grille pouvant contenir dix propositions était laissée vacante.

<sup>490</sup> Nous nous sommes inspirée, pour ce concept, de COL (2017 : 24 et suiv.).

<sup>491</sup> Pour un symbolisme complet du concept «blanc», cf. MOLLARD-DESFOUR (2008).

**Dans le panel 3**, et hormis une unique réponse traduisant ce mot «blanc» en «weiss» chez les enfants de langue première allemande (9 % de P3), aucune différence notable n'est à signaler entre les participant-e-s. Ensuite, les résultats oscillent entre aucune réponse fournie (17 %), et six réponses fournies (9 %), la moyenne étant de 2 mots. Aucun mot abstrait n'a été cité<sup>492</sup>, toutes les réponses concernant des objets concrets. Cependant, et contrairement à ce que nous pensions, les objets blancs contenus dans la salle de classe, qui auraient pu servir de support à cette question, n'ont été que peu mentionnés (cf. matériel scolaire). Les champs lexicaux recueillis peuvent se résumer comme suit :

<b>Panel 3 «Blanc»</b>	<b>% de réponses obtenues</b>
<b>ÉLÉMENTS CÉLESTES</b> (arc-en-ciel, avion, ciel, nuage) <b>dont neige</b> (10%)	<b>22,5%</b>
<b>ÉLÉMENT VÉGÉTAL</b> (feuille, fleur - marguerite, rose, Pustebblume, pissenlit)	17,5%
<b>MATÉRIEL SCOLAIRE</b> (colle, crayon, ficelle, papier)	10%
<b>DENTS</b>	7,5%
<b>AUTRES OBJETS</b> (assiette, balle, bateau, chien, feu d'artifice, lait, lampe, licorne, lumière, maison, peinture, pierre, princesse, voiture)	<b>42,5%</b>

Avec des réponses comme «les feuilles des arbres» ou «Baumblätter», il est intéressant de noter un amalgame entre les feuilles de l'arbre et celles de papier, la distinction polysémique n'apparaissant pas ici. De plus, et même si la couleur sert incontestablement de sème à cette question, aucune réponse désignant cette qualité (cette «couleur») n'a été répertoriée (au plus, une seule réponse mentionne la peinture). Il appert donc que ces enfants âgés entre 4 et 6 ans parviennent sans difficulté à fournir une liste relativement longue d'objets concrets blancs, **sans pouvoir cependant conceptualiser cette caractéristique en un terme générique et synthétique, la faculté d'abstraction n'étant pas encore assez développée.**

Nous remarquons de plus un grand écart entre des enfants ne donnant aucune réponse ou une réponse unique et d'autres allant donc jusqu'à six mots, soit de manière semble-t-il tout à fait aléatoire, soit **en construisant un univers imaginaire propre répondant à cette étiquette conceptuelle :**

exemples de suites aléatoires : «neige, colle, crayon, balle, dents, maison»  
: «voiture blanche, lumière blanche et lampe blanche»  
exemples de suites logiques construisant un univers ordonné  
: «marguerite, weisse Häuser, Steine, Blätter, weisse Rosa, Pustebblume»  
«arc-en-ciel, licorne, princesse»

<sup>492</sup> La seule réponse possédant une concrétude moindre étant la lumière.

**Dans le panel 2** également, aucune distinction entre les L1F, les L1A et les B n'est apparente d'un point de vue sémantique, la seule différence notable portant sur le nombre de réponses fournies : tandis que les germanophones et les francophones fournissent en moyenne 8 mots, **les bilingues n'en donnent que 5,5**. Nous constatons, une fois de plus, leur esprit synthétique au détriment, peut-être, d'une façon imaginative.

Comme chez les enfants, un mot se dégage très nettement au «hit parade» de ce concept, celui de «neige» et avec lui un univers hivernal et/ou polaire composé majoritairement de «nuages», d'«étoiles» ou de «montagnes». Vient ensuite le champ lexical lié à l'école et à tout le matériel scolaire, talonné de près par celui des couleurs, puis par celui des objets personnels et/ou corporels qui précèdent les termes relatifs à la nourriture. Ce n'est qu'ensuite qu'apparaissent les mots et ou expressions symboliques associant cette blancheur au «paradis», aux «anges», à la «beauté» ou aux «mariages», mais également à la «vieillesse» à la «mort», aux «vampires», aux «films policiers» ou au «racisme». Dans cette catégorie apparaissent également des expressions lexicales comme «avoir un blanc», le «blanc de l'œil» ou un «chèque en blanc» qui relèvent tous d'un savoir académique davantage que personnel, ainsi que «la maison blanche» à Washington.

Panel 2 «Blanc»	% de réponses obtenues
<b>UNIVERS HIVERNAL ET/OU POLAIRE</b> (animaux comme husky, lapin des neiges, ours polaire, renard des neiges, tigre des neiges, banquise, bob, bonhomme de neige, ciel, étoile, froid, glacier, hockey, lune, montagne, pôles nord et sud, ski, snowboard, etc.) <b>dont neige</b> (12%), <b>nuages</b> (6%) et <b>hiver</b> (3%)	29%
<b>MATÉRIEL SCOLAIRE</b> (classeur, craie, crayon, école, feutre, gomme, livre, stylo, tableau, trousse, tipp-ex, etc.) <b>dont</b> feuilles de papier ou papier (10%)	17%
<b>COULEURS</b> (bleu, écarlate, jaune, gris, mauve, noir, orange, rose, rouge, turquoise, vert et peinture) <b>dont terme spécifique «couleur»</b> (ou Farbe, farbig 10%)	15%
<b>OBJETS «PERSONNELS» (appartenant au corps</b> comme barbe, cheveux, dents, ongles, yeux, <b>vestimentaires</b> , comme chaussures, gloss, habit, jeans, pull, robe, T-shirt, vêtements ou <b>appartenant à la maison</b> comme auto, bureau, couverture, drapeau, laine, lessive, lit, mur, ordinateur, tapis, etc.)	14%
<b>NOURRITURE</b> (beurre, chocolat, eau, farine, fromage - camembert, mozzarella - œuf, litchi, meringue, mousse, oignon, riz, sauce, sel, sucre, vanille, vin, yogourt, etc.) <b>dont</b> lait et/ou crème, crème chantilly (5%) et glace (2%)	12%
<b>UNIVERS SYMBOLIQUES</b> (cinématographique - magie, films policiers, vampires, Blanche-Neige - mariage, mort, naissance, Noël, paix, paradis puis expressions lexicales - <i>supra</i> - et Maison blanche).	11%
<b>AUTRES</b> (cigarettes, autres animaux comme chat, cheval, chien, mouton et fleur comme marguerite et <i>infra</i> )	2%

Nous constatons ainsi la prépondérance de l'imaginaire collectif accordant au paysage hivernal - et surtout à la neige - un statut hautement symbolique de blancheur, ce premier univers sémantique étant très largement partagé par tous les participants. Par la suite, les différents univers courants de la vie quotidienne apparaissent, tandis que sont cités autant d'objets pouvant se targuer de refléter cette couleur. Ce n'est que lorsque ces objets semblent épuisés que le cerveau puise dans l'imaginaire pour s'enfoncer plus avant dans des référentiels construits - comme celui des polars avec ses «armes blanches», ses «nuits blanches» ou ses victimes «blanches de peur» - de la «Maison blanche», de «Noël», de «Blanche-Neige» ou de l'au-delà avec ses «âmes», ses «saints» et ses «dieux» .

Il est également intéressant de noter que passablement de réponses comportaient un adjectif possessif indiquant un objet tout à fait personnel («mon chat», «mon chien», «mes chaussures», «mon effaceur»), tandis que nous visualisons certaines portions du quotidien de nos adolescents. Ainsi en est-il pour le tableau qui n'est plus noir, mais blanc, pour certaines préoccupations typiquement masculines (concernant ces résultats) avec des termes comme «sperme», «branlette» ou «spermatozoïdes» ou encore pour d'autres réalités peu rassurantes avec ces réponses : «drogue» et «cocaïne» (moins de 1% des réponses).

Finalement, ce petit exercice qui peut paraître anodin permet, dans une certaine mesure, de jauger la logique cognitive et le mode de raisonnement. Si nous pouvons, dans la grande majorité des cas, relever des ponts sémantiques reliant les réponses entre elles, nous relevons également des structures intellectuelles davantage éclatées où la logique intérieure est moins linéaire et séquentielle, mais plutôt en arborescence, ce qui peut également être un outil tout à fait simple et efficace pour détecter des HPI.

Exemples de suites logiques linéaires :

Schnee, Kleidung, Schuhe, Farbe, Papier, Milch, Käse, Rahm, Vanille Eis, Mehl.

[univers hivernal] ≈ [vêtement] ≈ [couleur] ≈ [nourriture]

Neige, noir, ours polaire, pôle nord, pôle sud, glacier, ski, tipp-ex, feuille papier, ange.

[univers hivernal] ≈ [couleur] ≈ [univers hivernal] ≈ [école] ≈ [au-delà]

Exemple d'une suite «en étoile» :

Neige, ange, tipp-ex, feuille, ski, mariage, dieux, ours polaire, riz, oignon.

**Dans le panel 1**, un fait marquant est à signaler : 60 % citent en numéro un la «neige», «neige» que nous retrouvons chez 90 % des participants (avec une moyenne de 8 réponses par participant-e). Quant à l'univers sémantique y relatif, il occupe 34 % à lui seul. Par la suite, nous observons une autre logique que chez les adolescents - qui préfèrent citer des objets concrets de leur quotidien - avec ce que nous pourrions appeler l'**univers ombre et lumière** qui occupe environ un autre tiers. Le dernier tiers est quant à lui consacré à ces objets usuels (les mêmes peu ou prou que ceux cités par le panel 2) auxquels il faut encore ajouter certains référentiels propres à l'âge adulte, comme le «vote blanc», «les chemises sortant de la blanchisserie», le principe

de «neutralité», «ma première voiture» ou «le salon de beauté d'une amie», ainsi que des expressions lexicales quelque peu plus vieilles comme «être blanc de tout soupçon» ou «faire chou blanc».

Nous constatons de plus **d'avantage d'hyperonymes et un degré d'abstraction nettement supérieur** comme avec ces réponses : «espace», «luminosité», «silence», «clarté», «douceur», «virginité» ou «innocence». Les objets concrets sont ainsi et à contrario beaucoup moins nombreux, une optique nettement symbolique, voire philosophique, étant privilégiée. Finalement, nous retrouvons comme dans le panel 2 des suites tout à fait logiques d'un point de vue sémantique (reliant par exemple *la neige*, à *la pureté* à *Noël* puis *aux vacances*) et d'autres où les corrélations sont plus difficilement perceptibles (comme cette suite réunissant dans l'ordre *la Ste Vierge*, *la neutralité*, *la clarté*, puis *les lessives*, *la page*, *la neige*, *le vide*, *le linceul* et *la peur*).

Panel 1 «Blanc»	% de réponses obtenues
<b>UNIVERS HIVERNAL ET/OU POLAIRE</b> (banquise, bonhomme de neige, douceur, froid, montagne, Mont-blanc, paysage vierge, pureté, sérénité, ski, vacances, etc.) dont <b>neige</b> (12%) et <b>hiver</b> (4%)	34%
<b>OMBRE ET LUMIÈRE</b> dont <b>lumière</b> (ange, brillance, clarté, couleur, espace, limpidité, lumière, nuages, oiseaux - colombe, cygne - paradis, Ste Vierge, etc., 18%) et <b>ombre</b> (absence, angoisse, incompréhension, linceul, mort, oubli, mémoire, noirceur, silence, vide, etc., 14 %)	32%
<b>OBJETS CONCRETS</b> (barbe, baskets, cheveux, chocolat, coton, dents, drap, feuille, ivoire, lait, lessive, lys, œuf, oreille, page, papier, peau, robe de mariée, sucre, tueur en série, uniforme, etc.)	30%
<b>AUTRES</b> (rage, pause, etc., dont expressions lexicales comme «un chèque en blanc», <i>supra</i> )	4%

Nous constatons ainsi que **l'univers sémantique lié à la neige, à l'hiver et, d'une manière plus générale, aux éléments naturels occupe environ un tiers des réponses et ce dans les trois panels concernés**<sup>493</sup>. Apparaissant en priorité dès qu'une compétence d'abstraction est réalisée (P2 et P1), il confirme nos résultats antérieurs accordant **la primauté au fonds ancestral** recueillant les multiples représentations collectives les plus prégnantes. En effet, au fil de l'histoire, et sous nos latitudes<sup>494</sup>, une blancheur «traumatisante» - faite d'hiver, de neige, de froid, de manques, de maladies et de famine - a certainement été mémorisée de manière durable et transmise, même inconsciemment.

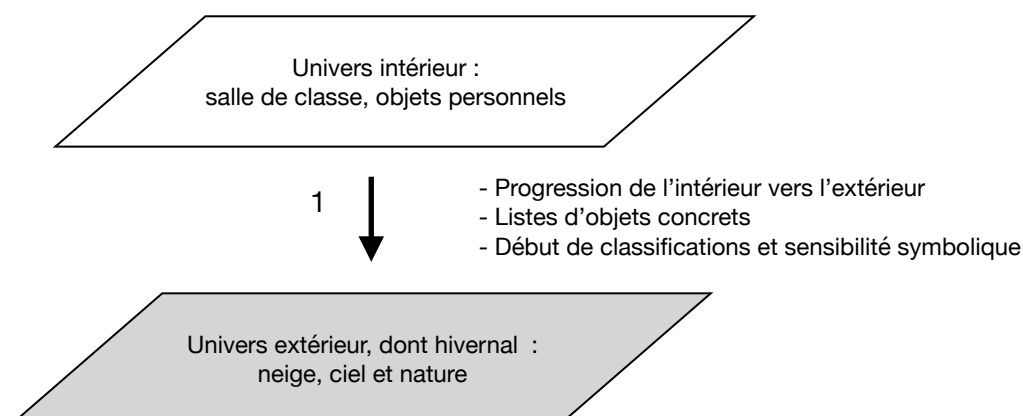
<sup>493</sup> Un peu moins pour P3.

<sup>494</sup> Il y a fort à parier que ce même exercice réalisé auprès d'une population vivant sous les tropiques ne parviendrait pas aux mêmes résultats (mais peut-être à un référentiel marin, fait d'écume et de coquillages ?).

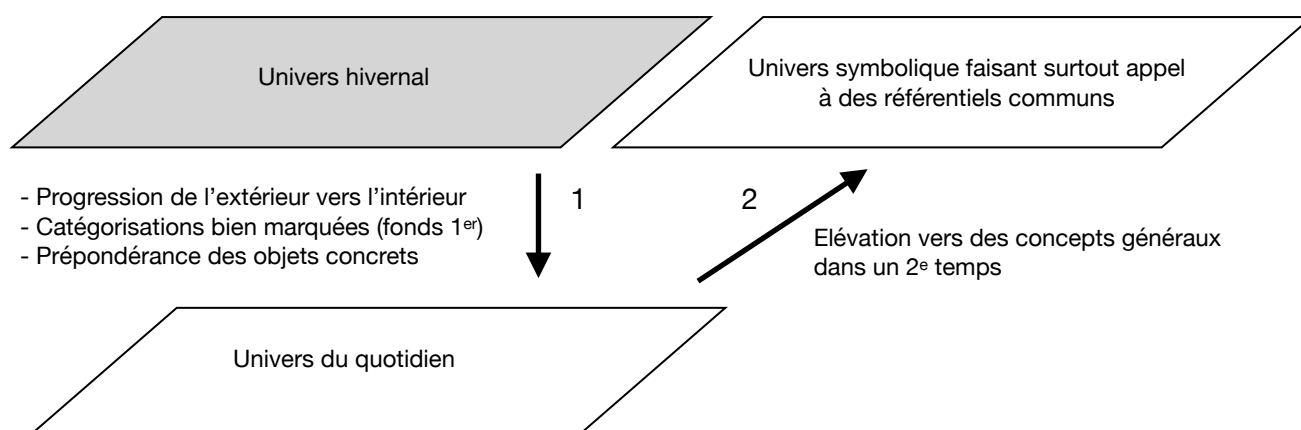
En découle un autre constat intergénérationnel intéressant, celui de **l'apprentissage progressif visant à maîtriser une conceptualisation et une catégorisation informationnelle de plus en plus complexes, passant justement par une élévation des facultés abstractives et symboliques**. Mis à part cet univers hivernal premier, nous évoluons ainsi d'une simple liste d'objets blancs à une blancheur classifiée en autant de sous-groupes méronymiques structurés pour parvenir, chez les adultes, à une vision beaucoup plus englobante opposant non seulement le blanc au noir dans un esprit manichéen, mais aussi l'ombre à la lumière, la vie à la mort. Dans cette quête du sens, les objets concrets servent souvent davantage de symboles à une idée générale que d'exemples de blancheur (comme le linceul associé à la mort, puis à la peur), tandis qu'une certaine recherche d'universalité, reliant les éléments cités dans une même ligne de force, est palpable. Cette tentative d'élévation spirituelle semble se réaliser concomitamment à la citation d'objets permettant d'incarner cette idée générale. Cette capacité à opérer plusieurs démarches cognitives simultanément est également une faculté qui exige un long apprentissage.

### Démarche cognitive associée à la réalisation du champ sémantique «blanc»

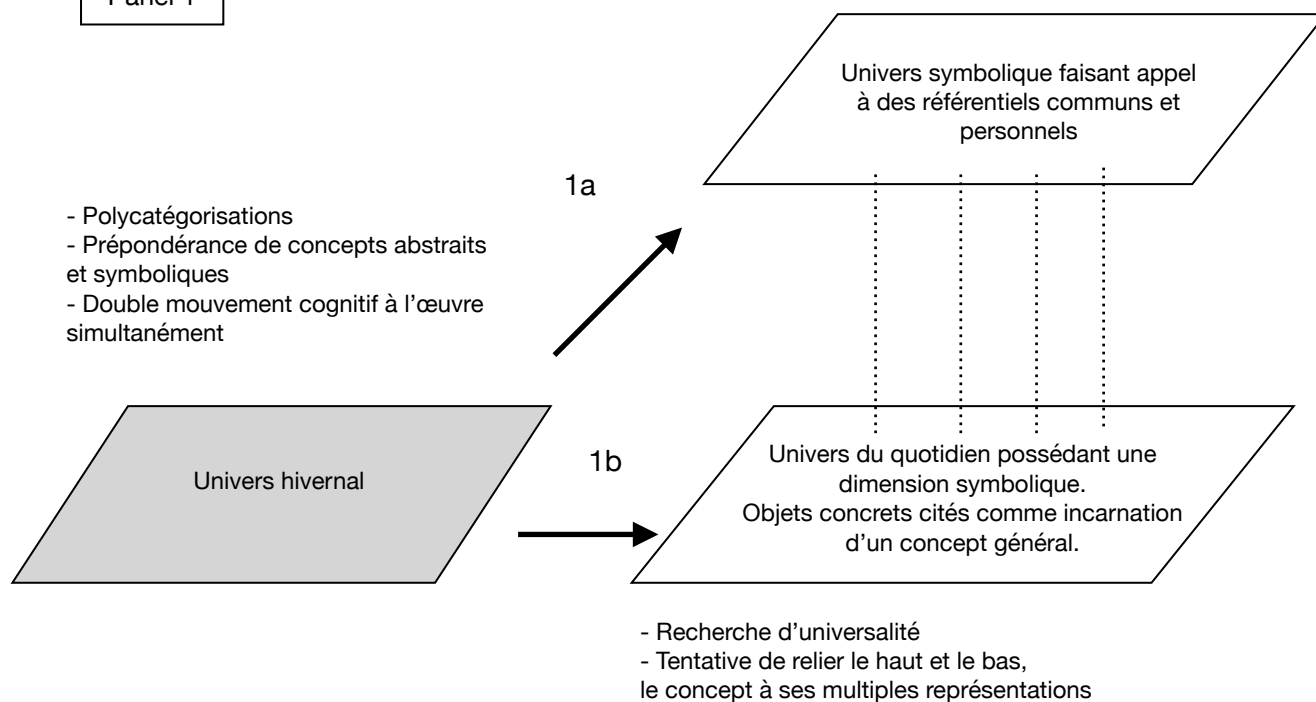
Panel 3



Panel 2



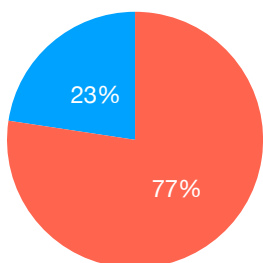
Panel 1



- **Univers hivernal commun à tous les âges dans des proportions diverses**
- **Progression des facultés abstractive et symbolique de l'enfance à l'âge adulte**

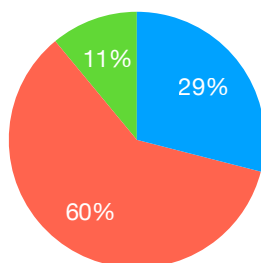
### Univers sémantiques associés au concept «blanc» Synthèse comparative P1-P2-P3

Panel 3



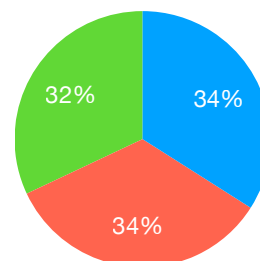
● Univers hivernal

Panel 2



● Objets concrets

Panel 1



● Objets abstraits

#### 4.2.4.1.2 C'est la vie...

Le deuxième concept proposé fut celui de «vie», toujours en regard d'une grille pouvant accueillir dix réponses. 22 % du **panel 3** n'a pas répondu à cet item, tandis que le nombre de réponses moyen est de 2 par enfant. Nous retrouvons dans nos résultats ceux relevés par PIAGET concernant le concept de «vie» (1947, ch. 6) accordant à tout objet (animé comme inanimé) une conscience à cet âge précoce. Cet animisme enfantin, *i.e.* cette «conscience prêtée aux choses», se traduit ici par un fort pourcentage d'objets concrets<sup>495</sup> (67 %). Parallèlement à ces noms, des verbes sont utilisés et/ou des situations sont racontées comme exemples de portions de vie, tandis que les adjectifs «beau», «joli», «vivant» et «cool» sont utilisés par environ un tiers des enfants. Notons également dans les réponses étonnantes ce «i», le «i» de la vie ainsi que le nom de famille d'un enfant, contenant un «i» donné en réponse. A cet âge, la vie est donc belle, et même si certaines sont déjà philosophes («c'est la vie» *infra*), **tout, autour de soi, peut appartenir à ce concept illimité.**

Panel 3 «Vie»	% de réponses obtenues
<b>OBJETS CONCRETS</b> : animaux (chat, chien, guépard, jaguar, lion, panthère, puma, tigre); vêtements et jouets (balle, ballon, chaussures, pantalon, pull, jouets, poupée, bébé, etc.), nature (arbre, ciel, fleur, lune, maison, soleil, etc.).	67%
<b>OBJETS ABSTRAITS OU ÉVÉNEMENTS</b> (beau, cœur, cool, joli, vivant, comme on vit, le temps, aller avec maman à la montagne, jouer seul dehors, jouer avec papa, voyager dans d'autres pays comme l'Espagne et l'Amérique, être à Varsovie, quand par exemple j'ai envie d'acheter un jouet et ma maman n'est pas d'accord car il coûte trop cher ou parce que j'en ai déjà beaucoup. C'est la vie.	28%
<b>AUTRES</b>	5%

Chez les adolescents, tout comme chez les adultes, le concept inspira fortement tout le monde et aucune différence notable entre les bilingues ou les monolingues n'est à signaler, hormis peut-être le nombre moyen de réponses. Ce dernier, pour les jeunes du panel 2, est de 7,8 pour les L1F, de 9,5 pour les L1A et seulement de 6,3 réponses pour les B. Cette moyenne générale de 7,9 est plus ou moins similaire à celle des adultes du panel 1 qui se situe à 8,3. Il semble donc, encore une fois, que **nous constatons chez les bilingues un esprit synthétique plus développé** privilégiant la concision à l'énumération, la rapidité d'intervention à sa richesse informative.

---

<sup>495</sup> Bien que ces objets ne soient pas toujours courants et n'appartiennent pas forcément à une sphère domestique; ainsi, les animaux choisis sont plutôt des animaux lointains et sauvages.



Contrairement au concept «blanc», aucun champ sémantique ou terme prioritaire associé n'a pu être clairement relevé. Avec une extrême diversité de réponses, allant de «joie» à «bébé» en passant par «limite», «mauve» ou «handball», nous parvenons néanmoins à dégager, grâce notamment à des occurrences marquées, certaines tendances<sup>496</sup> parmi les 731 réponses obtenues pour **ce panel 2**.

La première catégorie est ainsi constituée principalement de **verbes servant à décrire des activités** soit de première nécessité (surtout *boire, manger, dormir ou respirer, infra*), soit d'une nécessité quelque peu moindre (surtout *chanter, fêter, s'amuser, faire un séjour, voyager, profiter, aimer, jouer, faire du sport, rigoler, etc.*), alors que verbes relatifs aux études (comme *étudier* ou *aller à l'école*) sont bien présents. Vient ensuite le champ lexical plutôt nominal lié directement à la vie, (avec ses différents âges), à la famille et à la mort. Un autre champ quelque peu similaire se constitue de termes directement liés à l'amour (aux sentiments et aux actes sexuels) ainsi qu'à la maladie. Finalement, deux derniers groupes (l'un relatif à la nature et l'autre que nous pourrions qualifier d'inclassable) closent ce panel disparate.

Si nous pouvons constater avec optimisme une jeunesse débordant d'activités et aimant la vie et festoyer, nous sommes également étonnée de **ce référentiel précis concernant la pandémie**. Même si cette imagerie n'occupe «que» 9 % des réponses totales (et ce indépendamment de celles associées à la mort), **celle-ci est absente chez les adultes et symptomatique d'une crainte réelle, celle de ne plus pouvoir respirer**. De plus, ces termes ne sont jamais proposés à la suite par un-e même participant-e, mais glissé, de ci, de là (et ce aussi bien chez les monolingues que chez les bilingues), un «atmen» se retrouvant entre «Menschen» et «laufen», un «poumon» inséré entre une «fleur» et une «religion», images mentales imperceptibles, presque inconscientes, un peu comme un virus se propageant sournoisement dans les représentations. Nos jeunes, sous une apparence de santé et de vitalité, seraient-ils en train de manquer d'air et d'étouffer ?

Exemples de suites comportant un terme (ou plus) relatif au champ sémantique de la maladie :

«bébé, cœur, *organe*, animal, une femme, un homme, *santé*, les cinq sens, manger, mourir»

«mort, enfant, adulte, vieillesse, *coronavirus*, insecte, oiseau, manger, boire, profiter»

«joie, cœur, paix, mort, fleur, *poumons*, *air*, religion, rêve, sourire, mariage»

«Freude, Trauer, Spass, Liebe, Probleme, *Krankheit*, Sport, kochen, Musik, Elektronik»

---

<sup>496</sup> Nous rappelons que notre objectif est de dégager des lignes de force et de repérer d'éventuelles différences pertinentes entre les groupes et non de réaliser une analyse statistique fine. Ainsi, et par exemple, la réponse «soif de vivre» a été placée dans la catégorie «Vie-Mort» plutôt que dans celle des activités comme boire et manger (la soif étant ici symbolique), tout comme la réponse «fin de vie» qui pourrait, dans l'absolu, également concerner le champ lexical lié à la temporalité.

Panel 2 «Vie»	% de réponses obtenues
<p><b>ACTIVITÉS :</b>  <b>dont manger</b> (4% et différents aliments comme gâteau ou fruit),  <b>boire</b> (6% avec alcool et différentes sortes d'alcools comme le kirsch, l'abricotine, le cognac, le génépi, Captain Morgan et l'eau de vie),  <b>dormir</b> (2%)  <b>champ scolaire</b> (8%, aller à l'école, apprendre, découvrir, étudier (études), explorer, leçons et vacances, <i>etc.</i>)  <b>champ festif</b> (7% écouter de la musique et différentes sortes de musique comme le rap ou l'électronique, chanter, fêter (son anniversaire), profiter, rire, s'amuser, voyager, <i>etc.</i>)  <b>champ sportif</b> (5% courir, faire du sport (basket, trottinette, vélo) s'entraîner, <i>etc.</i>).  <b>Autres</b> (4%, couleurs, être (dasein), faire, moi, être bien, beau, <i>etc.</i>)</p>	36%
<p><b>VIE-MORT</b>  <b>dont vie</b> (12%, vivant, actif, vie suivie d'un adj. comme belle, riche ou bête - dummes - ; âges de la vie, comme naissance, bébé, enfance, jeunesse, enfant, adolescence, adulte, vieillard, âge, cycles de vie, grandir, <i>etc.</i>)  <b>dont famille et amis</b> (14% parents, père, mère, frère, sœur, homme (Mensch), relations, copains, Adam et Eve, <i>etc.</i>)  <b>dont mort</b> (7%) (surtout mort, mortel, enterrement, funérailles, immortalité, <i>etc.</i>)</p>	33%
<p><b>AUTRES CONCEPTS ABSTRAITS</b>  <b>dont amour et sentiments</b> (9%, surtout aimer, danser, faire l'amour, sexe (libre), cœur, plaisir, joie, tendresse, amitié, bonheur, paix, sentiments forts, rêves, <i>etc.</i>)  <b>dont spiritualité</b> (2%, surtout respect, puis, chaleur, clair, clarté, dieu, éclat, lumière, paradis, religion, soleil (lune), <i>etc.</i>)  <b>dont termes relevant de la maladie et de la souffrance</b> (9%, surtout atmen ou respirer, air, oxygène, puis ADN, anatomie, coronavirus, Covid, démotivé, désarroi, douleur, être dans le besoin, être malade (maladie), fatigue, organe, pauvre, peur, pleurer, poisse, triste, tristesse, santé (problème de) regret, souffrir, souffrance.)</p>	20%
<p><b>NATURE</b>  <b>dont animaux</b> (5%, animaux ou monde animal, surtout chien et chat, mammifère, oiseau et insecte)  <b>dont végétaux</b> (4%, surtout nature, arbre, puis fleur (et différentes variétés comme la rose), forêt, fruit, herbe, mont et montagne, pierre, plantes, pré, <i>etc.</i>)</p>	9%
<p><b>AUTRES</b>  (Donald Trump, étranger, Haare, injustice, prison, une Rita, <i>etc.</i>)</p>	2%

Panel 1 «Vie»	% de réponses obtenues
<b>VIE-MORT :</b> <b>dont vie et famille :</b> âge, amis, amour, bébé, biographie, continuum, croissance, cycle, enfant, famille, génération, héritage, maman, naissance, parents, petit-enfant, reproduction, respiration, santé, vie, vitalité, <i>etc.</i> (25%) <b>dont mort :</b> mort (8%) <b>et autres :</b> fin, mortalité, vanité, <i>etc.</i> (6%)	39%
<b>AUTRES CONCEPTS ABSTRAITS :</b> activité, adaptation, beauté, bien, bonheur, cadeau, chance, cœur, destin, énergie, éphémère, espoir, force, joie, loisir, précieux, présence, privée, profiter, rencontre, sexualité, sociale, sourire, surprise, travail, <i>etc.</i>	33%
<b>COSMOS ET NATURE :</b> ADN, animal, astre, bactérie, biologie, eau, écologie, développement, extraterrestre, lumière, mouvement, nature, planète, plante, sciences, soleil, source, terre, <i>etc.</i>	27%
<b>AUTRES :</b> ambiance, argent, économie, finances, travail.	1%

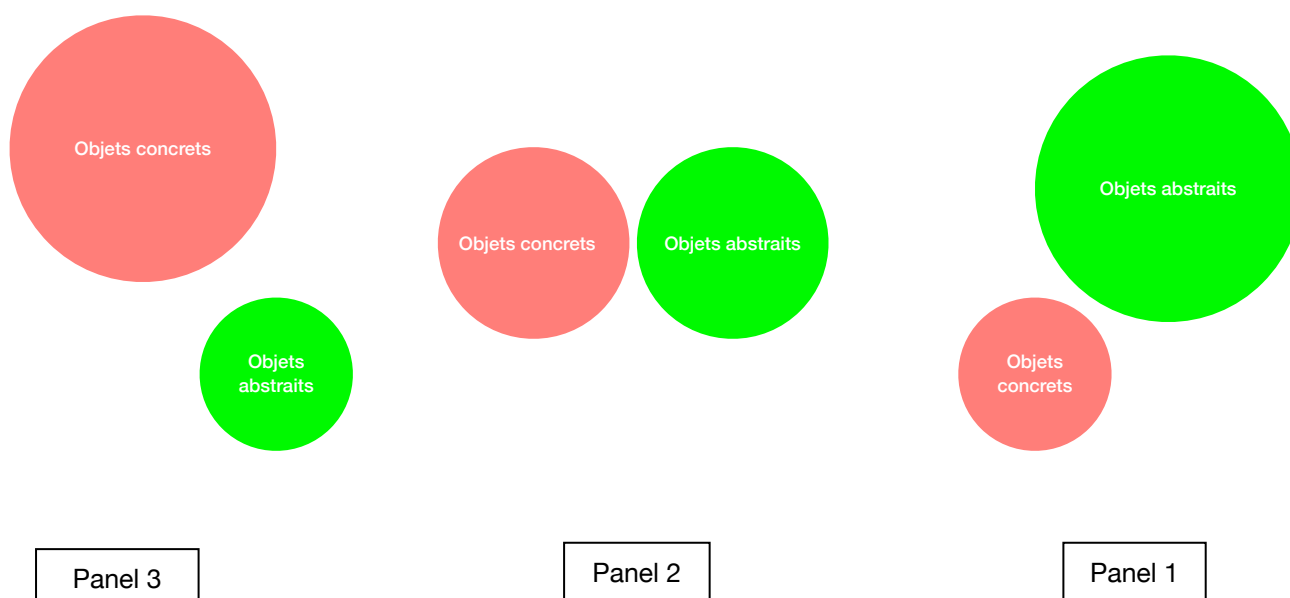
Comme déjà énoncé, nous ne retrouvons aucun terme lié directement à la Covid 19, aucun «poumon» ni «oxygène<sup>497</sup>» chez les adultes. De plus, et contrairement aux adolescents, la très grande majorité des mots proposés sont des noms communs (environ 90 %, et non des verbes), souvent abstraits. **Une vision davantage englobante - aussi bien diachronique que synchronique - est également perceptible**; ainsi, l'imagerie concernant la fête est moins présente (celle de la scolarité est logiquement totalement absente tandis qu'aucune sorte d'alcool n'est citée, cette imagerie étant remplacée par le monde du travail, de l'entreprise et de l'argent) contrairement à celles concernant la famille, les générations et, d'une manière générale, le temps qui passe. De plus, nous relevons la forte présence de référentiels associés au cosmos dans sa grandeur et sa totalité ou des concepts que nous pourrions qualifier d'ontologiques (comme l'«espoir», l'«envie» ou la «vanité»), possédant une haute valeur philosophique, voire eschatologique.

Des enfants aux adultes, **nous voyons donc une ligne évolutive élargissant la sphère conceptuelle se dessiner, soit au niveau du nombre de propositions, soit au niveau du nombre d'abstractions fournies.** Des enfants - qui sont dans l'ici et le maintenant avec des images spontanées, souvent issues de leur environnement direct - aux adultes - ayant développé une vision ample et structurée, aussi bien diachronique que métaphysique -, l'action se fige<sup>498</sup>, la vision s'élargit, l'espace se dilate, le temps rétrécit.

<sup>497</sup> Mais uniquement deux «respirer / respiration» et deux «santé».

<sup>498</sup> Comme en témoigne la très grande majorité des réponses nominatives des adultes, contrairement à celles verbales des adolescents.

## Evolution de la sphère abstractive relative au traitement du concept «vie»



### 4.2.4.1.3 L'espace est lointain et plein

«Une idée [...] celle d'une subtile géométrie régnant aux arrière-plans de l'esprit humain, et que les langues, dans leur structure même, reproduiraient.» (Gustave Guillaume *in* POTTIER, 2012 : 18)

L'idée d'un imaginaire spatialisé et spatialisant - entre topologie linguistique, géométrie bilingue ou géographie des représentations (BAILLY, 1989) - est ancienne et sert de toile de fond à cette «odyssée scientifique et cette exploration d'un nouveau territoire» (AUZANNEAU et TRIMAILLE, 2017). En poursuivant notre approche traitée en 3.2.3 considérant le langage d'un point de vue spatial, nous avons proposé le concept d'«espace» à nos trois panels. Sans revenir sur ce qui a déjà été écrit, nous rappelons l'importance de ce concept notamment dans le cadre de la linguistique cognitive qui ne peut se penser sans cette dimension, l'étude de la structure langagière ne pouvant se départir de ces rapports spatiaux<sup>499</sup>. Les questions principales que nous nous posions étaient de savoir si ce terme allait engendrer un regard métalinguistique ou si celui-ci serait relié au concept de «temps»; en effet, depuis la révolution einsteinienne, l'espace et le temps ne peuvent se dissocier et sont inextricablement liés par un trait d'union fusionnant deux mots dans un sphère unique et une totale relativité. De plus, la très forte polysémie de ces termes, ainsi que leur fort degré d'abstraction, pouvaient nous laisser présager d'un taux de réponses moindre, voire inexistant chez les enfants.

<sup>499</sup> En pensant notamment un imaginaire topologique, cf. par exemple POLGUÈRE (2016), HUYGHE (2009), FORTIS (2004), VICTORRI (2003), AURNAGUE (2004) ou KOSCHMIEDER (1996).

Même si deux enfants n'ont pas répondu à cet item, plus de 90 % de **ce panel 3** a fourni des réponses avec une moyenne de 1,2 réponse par enfant (au lieu de 2 réponses pour les deux autres items précédents). Ici, il y a «lieu» de différencier les groupes en question. En effet, les enfants de langue maternelle francophone ont tous, sans exception, indiqué des mots en relation avec le ciel et/ou l'espace sidéral contrairement aux enfants de langue maternelle germanophone qui ont, dans la grande majorité, demandé de quel espace il s'agissait, en repérant donc déjà la richesse polysémique du terme; puis, après que l'institutrice en charge de la réalisation de l'exercice ait traduit «espace» par «*Raum*», un espace intérieur (ou relié à une sphère privée et/ou domestique) a été privilégié. Les bilingues ont également repéré cette nature polysémique de manière encore plus fine, en distinguant l'espace infini (le cosmos), de l'espace humain (soit intérieur, soit extérieur), d'un espace davantage symbolique (celui entre les mots, sur le papier).

Panel 3 «Espace»	L1F	L1A	B	% de réponses obtenues
<b>ESPACE LOINTAIN (CIEL ET COSMOS)</b>	ciel, derrière les nuages, fusée dans l'espace, lune, planète, l'espace où tout est noir, le vrai espace (où vont les astronautes) (20%)	lune (8%)	astronaute, ciel, lune, là-bas (en montrant le ciel), planètes, l'espace d'en haut (24%)	<b>52%</b>
<b>ESPACE PROCHE :</b> dont espace intérieur :		chambre, là où il y a une lampe, là où on joue, là où on vit, avec le chien, maison, pièce, juste dehors, vestiaire sous l'eau (24%)	chambre, espace où on peut jouer, pièce  l'espace d'en bas, jardin, parc (20%)	44%
dont espace extérieur :				
<b>AUTRES :</b>			on écrit quelque chose et après on laisse un peu de blanc / espace entre les mots (4%)	4%

Pour résumer :

- les francophones<sup>500</sup> associent systématiquement l'espace au cosmos, au grand espace sans percevoir une autre dimension sémantique.
- les germanophones distinguent un espace lointain (infini) d'un espace proche (fini), puis choisissent majoritairement un espace domestique et limité.
- les bilingues séparent non seulement «cet espace d'en haut de cet espace d'en bas», mais parviennent même parfois à visualiser un espace comme un milieu (entre deux mots), et non comme un ensemble.
- comme nous pouvions nous y attendre à cet âge, aucun «espace de temps» ou «laps de temps» n'a été évoqué.

<sup>500</sup> Nous rappelons que tous les enfants des Clabis sont à un certain point bilingues et que cette distinction est relative.

Comme nous l'avons déjà vu (par exemple en 4.2.2.2), les relations analogiques donnent la primauté au sens, tandis que des ébauches de catégorisations sont visibles. Si les réponses des enfants de langue maternelle française donnent raison à certaines études affirmant que «les champs sémantiques de l'enfant jeune sont essentiellement construits sur des associations par couples, rigides et isolées [comme chien et os], relativement indépendants les uns des autres» (AVANZINI et ANDREY, 1977 : 70), celles des autres enfants de ce panel les contredisent. Par exemple, le seul fait de distinguer plusieurs «espaces», puis de s'orienter plutôt vers une seule acception, tend à indiquer un début d'organisation hiérarchique d'un champ sémantique. Même si nous sommes tout à fait d'accord sur la prédominance des objets concrets à cet âge ou sur le fait qu'«une hiérarchisation stable ne s'effectue que plus tardivement» (87), nous ne sommes pas du tout persuadée «du manque de mobilité de la pensée enfantine» (80) qui interdirait par exemple la visualisation de deux images mentales<sup>501</sup> ou l'interpénétration de plusieurs champs sémantiques :

«Au départ, la chaîne sémantique est formée de maillons de deux mots dans lesquels chaque mot est relié au précédent et au suivant de manière rigide.»; «Les champs sémantiques ne se chevauchent pas, ils sont isolés les uns par rapport aux autres, l'appartenance d'un mot à un champ se fait selon la loi du «tout ou rien», par choix dichotomique.» (AVANZINI et ANDREY, 1977 : 81 / 87)

Comment expliquer, en effet, qu'un enfant après avoir effectué l'exercice consistant à fournir des mots en corrélation avec le concept «blanc» et réalisant celui concernant l'«espace» pense immédiatement à l'espace entre deux choses écrites, au **blanc** entre les mots ? Encore une fois, il semble que **la complexité de résolution cognitive soit bien plus importante qu'envisagée**<sup>502</sup> et que la pensée linéaire, suivant un ordre logique et séquentiel, n'est peut-être pas la seule à l'œuvre, même à cet âge précoce. Le fait de devoir traduire le concept (L1A) ou de le savoir polysémique (B) coïncide à une prise de recul, l'enfant «décollant» ainsi le signifié du signifiant, le concept de son image acoustique, le sens premier étant désormais visible et distingué d'autres significations dans une relativisation effective. **La complexification du réseau lexico-sémantique semble donc bel et bien privilégiée par le bilinguisme favorisant l'apprentissage de la relativité dans une mise en perspective multidimensionnelle, alors que les monolingues restent davantage «scotchés» à un sens unique et un plan sémantique unidimensionnel.**

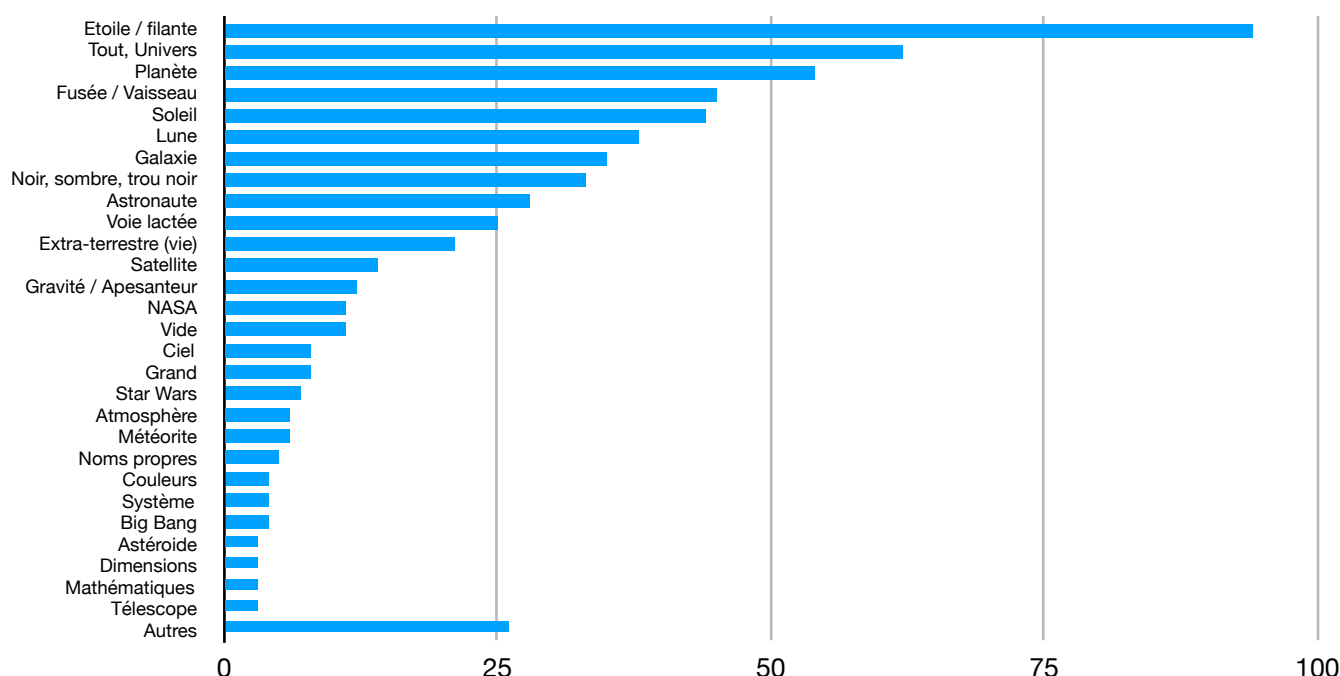
<sup>501</sup> L'image mentale de la feuille de papier excluant celle de la feuille de l'arbre (AVANZINI et ANDREY, 1977 : 80), résultat qui a été démenti en 4.2.4.1.1.

<sup>502</sup> Nous avons choisi, à dessein, une étude plutôt ancienne - aux positions davantage tranchées - pour permettre une meilleure visualisation idéologique. Notons encore que les études récentes ne s'accordent toujours pas sur le sujet, bien que la majorité des avis aille dans le sens d'une catégorisation et d'une hiérarchisation des champs sémantiques précoces : «Le développement de la mémoire sémantique chez l'enfant et, notamment, la question de l'ordre d'acquisition et du type d'organisation des unités lexicales au sein d'un système sémantique cohérent et organisé, reste à ce jour sujet à controverse. [...] Vers 3 mois, les bébés commencent à former des catégories globales d'objets [...] vers 3-4 mois, ils seraient capables de différencier visuellement certains objets comme des chats et des chiens. [...] Ceci s'accorde avec l'idée que la mémoire sémantique serait aussi bien organisée thématiquement que taxonomiquement dès l'enfance.» (SIMOES-LOUREIRO et LEFEBVRE, 2015 : 410 / 422)

**Le panel 2** a été pour le moins inspiré par ce concept si l'on en juge le 100 % des adolescents l'ayant décliné et le haut taux de 8,9 de réponses moyennes (sur 10). Contrairement au constat opéré chez les enfants, aucune distinction catégorielle n'est à noter entre les classes, les monolingues comme les bilingues ayant en très grande majorité privilégié le gigantesque champ sémantique lié au cosmos, à la conquête spatiale et **à l'infini, avec près de 76 % des réponses totales**. De plus, une grande fluidité de pensée se dégage des séries comme :

«Planètes, fusée, NASA, astronautes, Star Wars, astéroïdes, comètes, soleil, voie lactée, Terre» (L1F)  
 «Weltall, Alles, Sterne, Planeten, Meteoriten, Sonne, schwarz, Temperatur, unendlich, gross» (L1A)  
 «Planète, univers, astronaute, fusée, trou noir, étoiles, étoiles filantes, météorite, Terre, lune» (B)

Un consensus tacite semble accorder à cette imagerie la totale primauté en écrasant les autres significations possibles. Les autres 24 % - glissés dans ce raisonnement sériel - indiquent que la diversité polysémique du concept est bel et bien connue, mais que la richesse extrême liée à un espace universel et cosmologique l'emporte et balaie les autres acceptions. **Cette unicité de vision entre tous les adolescents** n'est pas vraiment étonnante si l'on considère la très forte présence<sup>503</sup> de cette imagerie dès leur plus jeune âge jusque dans leur quotidien, sans parler de l'effet de fascination que cette épopée humaine, entamée dès l'aube de l'humanité, suscite. Cet «espace» ouvre ainsi les portes d'un monde fantasmagorique, entre rêve et réalité, entre ici et lointain, entre Tout et rien.



Répartition de l'imagerie liée au cosmos concernant le concept «espace», Panel 2.

<sup>503</sup> Nous pouvons donner à titre d'exemples les nombreux documentaires vulgarisant les mystères du cosmos, les multiples films et séries de SF, le retour d'une volonté politique d'une nouvelle conquête spatiale ou encore le matraquage hollywoodien en matière de super-héros (CLIVAZ, 2017).

Il est également intéressant de noter que cette vision holistique se différencie du raisonnement plutôt réductionniste utilisé pour traiter nos concepts précédents qui favorisaient un regard dichotomique (la vie étant opposée à la mort, le blanc au noir). Aucun-e adolescent-e n'a ainsi opposé le plein au vide<sup>504</sup>, tandis qu'un seul terme lié à une temporalité a été cité (L1F, année lumière). Voici une autre manière de synthétiser l'ensemble des réponses récoltées :

Panel 2 «Espace»	% de réponses obtenues
<b>COSMOS (selon le nombre total de réponses fournies)</b> étoile (filante, comète), Tout (All, Weltall), Univers, Infini (symbole), planète (Terre, 29), Saturne, Jupiter, Mercure, Vénus, Neptune, Mars, Pluton), fusée, vaisseau spatial (Apollo 11, 13), soleil, lune, galaxie, noir (sombre, trou noir, trou de verre, nuit), astronaute (moi, plus tard), Voie lactée, extra-terrestre (vie, alien), satellite, gravité (nulle, zéro), apesanteur, NASA, vide (plein), ciel (nuage, vent), grand (immense), Star Wars (7), atmosphère (air, respirer), météorite, noms propres (Among US, Curiosity, Elon Musk, Neil Armstrong, Russie, Space X, Tesla) couleurs (violet, ultra, rouge), système, Big Bang, astéroïde, dimensions (3, multiples), mathématiques (calculs astronomiques), télescope, autres (1969, année lumière, courant, déchets (tri), découvertes, éclipse, écologie, flotter, gaspillage, inexpliqué, libre, liberté, lumière, orbite, protection, tranquille, solitude, sonde, supernova).	76%
<b>CERCLE SOCIAL</b> <b>dont cercle familial (8%)</b> : amis (petit), amoureux (mon), chat, chien, famille (cousin-e, frère, mère, parents (grands), père, sœur), maison (avec mes proches). <b>dont cercle scolaire (8%)</b> : apprendre, camarades (école ou jeu), école (26, ne pas avoir d'), espace entre les lettres, espace entre les touches, examen (Blitz Test), livres, ordinateur (clavier, internet, WEB), touches (d'ordinateur, vocabulaire), sport (handball, hockey, football).	16%
<b>ESPACE SPÉCIFIQUE</b> : chambre, endroit, pièce, place (avoir de la, grand-place).	4%
<b>VOITURE</b> : Renault espace et voiture	1%
<b>AUTRES</b> : bactérie, covid 19, indispensable, manger, mort, peur, respirer, venue, vie.	3%

Avec seulement 7,5 réponses moyennes pour **le panel 1**, les adultes semblent avoir été moins inspirés que les adolescents. Néanmoins, **le développement de leur exploitation est plus riche**, les différentes acceptions de l'«espace» étant davantage considérées, à commencer par **l'union de l'espace et du temps** (indiquée pour un participant sur 5). Comme nous pouvions nous y attendre, l'imagerie liée à l'Univers est celle principale mais dans une proportion bien moindre, d'autres lieux étant cités.

<sup>504</sup> Sur les 816 réponses, nous obtenons 11 «vide» (1,3 %) et 4 «plein» (d'espace, 0,5 %) mais jamais chez le-a même participant-e.



Un phénomène que nous avons relevé lors d'une précédente recherche apparaît ici dans une moindre mesure (CLIVAZ, 2016 / 2); la lune occupe une place plus importante chez les germanophones que chez les francophones (qui préfèrent le soleil). Cet esprit lunaire et celtique va de pair avec une volonté de saisir le Tout dans sa complexité et sa totalité, sous des «jours» subtils, associant notamment l'ombre à la lumière. Par contre, ce désir de visualiser une multitude d'espaces est autant patent chez tous les adultes, tandis que des notions appartenant à l'entre-deux, à la limite, à la frontière, induisent un regard holistique.

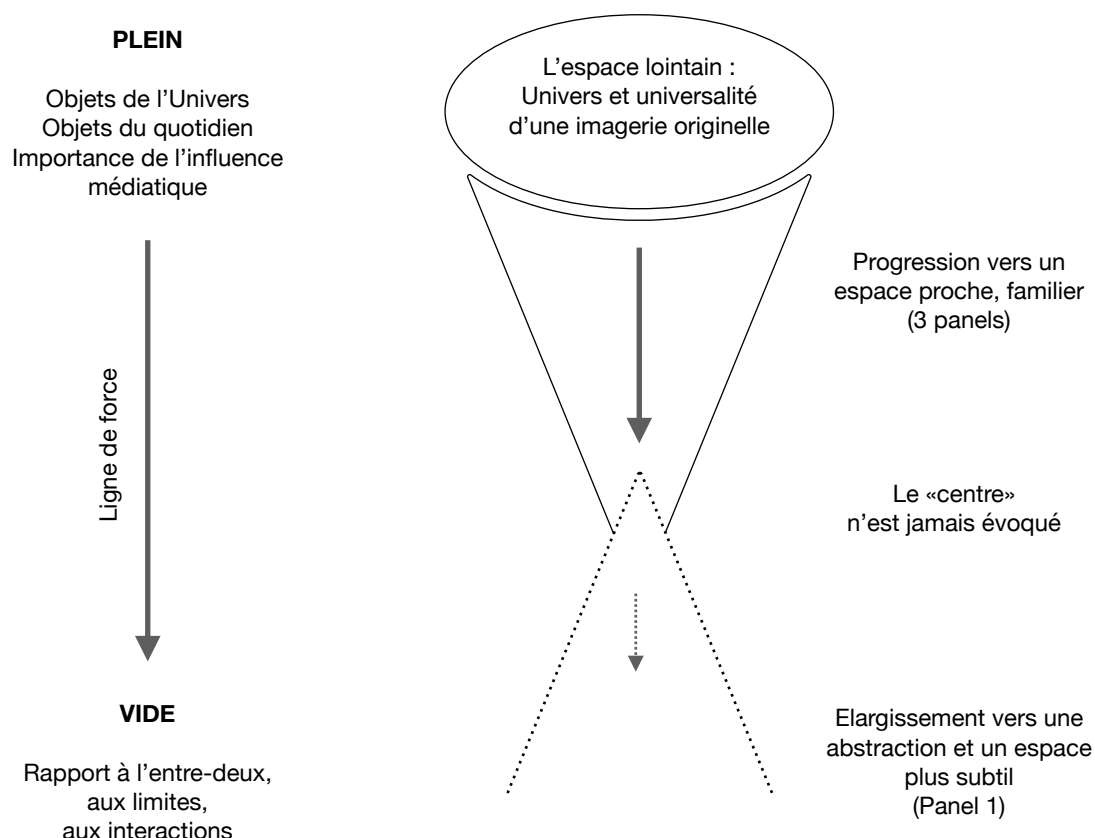
Panel 1 «Espace»	% de réponses obtenues
<b>COSMOS</b> astronaute (astronomie), ciel, cosmos, dimension, étoile, exploration, extraterrestre, fusée, galaxie, infini, lune, martien, météorite, navette, NASA, physique, planète, satellite, soleil, trou noir, univers, vaisseau spatial, vide, voie lactée.	41%
<b>LIEUX</b> <b>dont généraux (13%)</b> : étendue, expansion, figure (géométrique), lieu, place (emplacement), surface, territoire. <b>dont construits (6,5%)</b> : agencement, architecture, balcon, bâtiment, chambre, maison, pièce, salle, ville. <b>dont naturels (6%)</b> : campagne, forêt, jardin, montagne, nature, parc, promenade, vert. <b>dont toponymiques (4,5%)</b> : Berne, Bienne, Europe, Suisse.	30%
<b>LIMITES ET INTERACTIONS</b> : bouger, confinement, définition, distance (sociale), étaler, fermé (ouvert), interstice, intervalle (entre deux espaces), limite, marge, mise en commun, mouvement (liberté de), politique, possibilité, privé, représentation, respirer, réunion, voler.	23%
<b>OBJETS SPÉCIFIQUES</b> : carte de fidélité (espace client), journal <i>Bund</i> , luxe, typographie (interligne), Renault espace.	4%
<b>TEMPS</b> : laps de temps et temps	2%

Nous retrouvons encore une fois, en filigrane, des termes se rapportant à la **Covid-19** soit chez les adolescents (bactérie, covid 19, peur, respirer, vie), soit chez les adultes (confinement, distance sociale, liberté de mouvement), ces derniers appréhendant, semble-t-il, davantage l'isolement social que la maladie en elle-même, contrairement aux jeunes (*infra*). Le déploiement des espaces est ici nettement plus important, **tandis que l'entre deux - et/ou les mouvements et relations** que permettent ces étendues - sont davantage considérés<sup>505</sup>. Nous avons cependant été étonnée de constater l'absence de mots comme «centre» ou «milieu», **les principaux sèmes liés à l'«espace» étant l'éloignement et la notion de distance**, comme si la personne n'appartenait pas à cet environnement.

<sup>505</sup> Nous constatons une fois encore un degré d'abstraction plus important chez les adultes coïncidant à une forte capacité de conceptualisation.

De plus, la contraction mathématique des pourcentages (en P1 toujours) est révélatrice de l'articulation cognitive polycatégorielle, allant de l'espace infini à un espace tout à fait limité, en réduisant progressivement cette surface géométrique (cosmos  $\approx$  lieux généraux  $\approx$  lieux construits  $\approx$  lieux naturels  $\approx$  lieux précis  $\approx$  lieux de moindre taille comme un interligne ou un espace client). **Cette progression semble universelle** et est visible dans les trois panels concernés. L'Homme semble ainsi partir de ses origines pour restreindre le cercle d'un Tout inconnu jusqu'à sa propre sphère intime. Les adultes ont pour leur part poursuivi ce mouvement d'exploration en envisageant des espaces moins limités ou déterminés, ceux de l'entre-deux, de l'écart, du vide entre deux pleins.

### Traitement universel du concept «espace» : d'un espace lointain à un espace proche puis abstrait



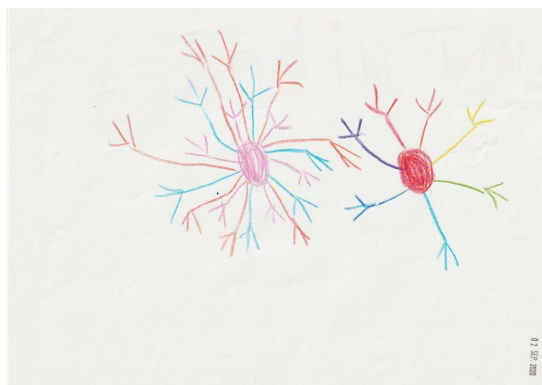
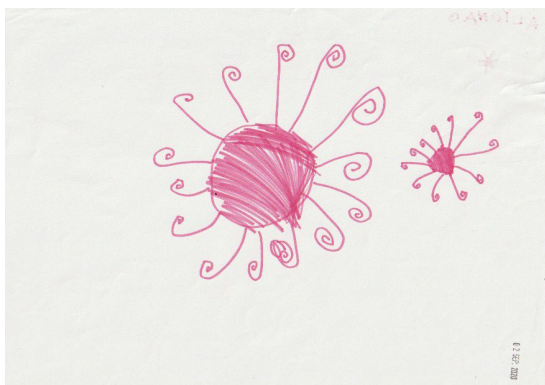
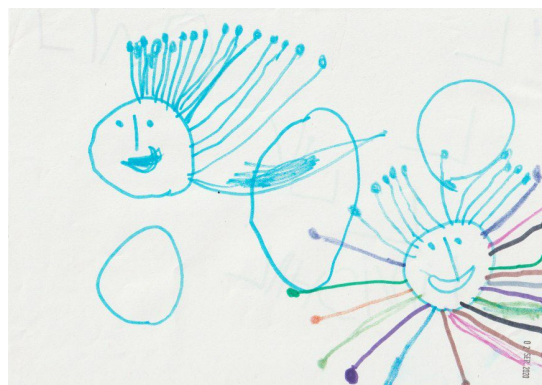
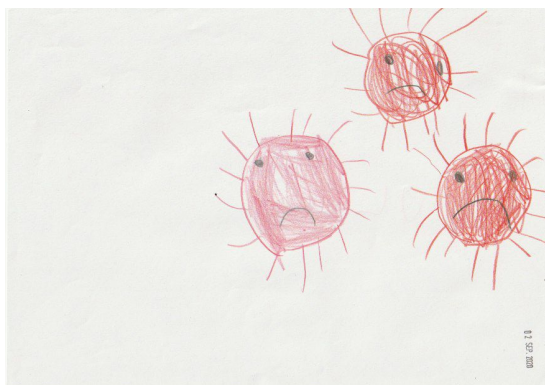
### Panel 3 : Représentations du coronavirus

Nous insérons ici une parenthèse complétive portant sur les représentations du «coronavirus» auprès du Panel 3<sup>506</sup>. A deux exceptions près, les enfants des Clabis ont dessiné le fameux virus (78 %) ou des personnes portant un masque (14 %). Il est intéressant de noter que, malgré leur très jeune âge, tous les enfants représentent parfaitement le «noyau» du virus ainsi que ses «protubérances» (la capside et ses spicules), un peu comme le visage d'un bonhomme (triste ou joyeux) avec une multitude de bras aux formes diverses (BRAS-SOLEIL, BRAS-ÉPINGLES, BRAS-SPIRALES, BRAS-FLOCONS-DE-NEIGE, etc.). **Cette particule microscopique - invisible à l'œil nu - fait donc partie du quotidien des tout petits qui la reproduisent avec un grand réalisme.**

Personnages portant un masque



Le CORONAVIRUS-BONHOMME



<sup>506</sup> Les enfants étaient invités à dessiner le coronavirus, sans autre explication et de manière spontanée.

#### 4.2.4.1.4 Du temps présent à la fin de mon temps

«La notion de temps n'existe pas en soi. Elle prend corps par l'action et se matérialise par les effets produits sur les objets, les personnes et l'environnement (croissance, couleurs des feuilles d'automne, durée d'un trajet, longueur d'une trace graphique...).» (COLLECTIF, 2008 : 391)

«Les anciens plaçaient au couchant le temps des vies écoulées, de la mort; le levant au contraire est la source de la vie, qui se déplace ainsi comme le soleil.» (BAILLY, 1989 : 56)

Avec le concept de «temps», nous assistons à un paradoxe. En effet, aussi bien en littérature qu'en linguistique, la temporalité est étudiée comme objet d'analyse à part entière qui, selon l'angle observé, peut s'inscrire dans une multitude de cadres pluri et interdisciplinaires (BATTISTELLI, 2009 : 19); de l'étude des modalités verbales à l'ancrage des axes paradigmatiques et syntagmatiques, la langue est un phénomène qui se déroule dans la durée (ne serait-ce que par son rythme d'énonciation où un mot succède à un autre) et crée son propre espace temporel. A ce niveau, l'espace-temps relativiste a été intégré dans les études littéraires bien avant celles de l'astrophysique. Cependant, «à l'heure actuelle», cette notion est remise en question par un nombre toujours plus croissant de physiciens, la majorité de cette communauté scientifique considérant le temps comme une illusion, une construction de l'esprit et non une vérité universelle<sup>507</sup>. Dès lors, la distinction structuraliste pratiquée entre synchronisme et diachronisme ne peut plus constituer une séparation finie mais doit s'entendre sous un jour complémentaire, tandis que des hypothèses comme celle de Sapir-Whorf, incluant le relativisme linguistique *via* la primauté des représentations mentales, reprennent de la vigueur. Quel que soit le rôle du langage sur notre perception du monde, les représentations corrélatives à ce concept sont intéressantes. Car si le temps n'existe pas, si derrière ce terme ne se reflètent que nos sentiments d'une réalité, comment expliquer l'universalité de ses manifestations ?

Dans ce cas, les sèmes francophones ne sont pas les mêmes que ceux germanophones (ou anglophones), excluant du concept «temps» tout ce qui se rapproche à la météo et aux conditions atmosphériques. La représentation du mot français «temps» est donc plus large que celle de «Zeit» (proposée aux adolescents et aux enfants germanophones), car comprenant aussi bien le temps qui passe (*Zeit*), que le temps grammatical (*Zeitformen*) ou le temps qu'il fait (*Wetter*), tandis que le terme allemand «Uhr» désigne indifféremment la montre (l'horloge) et le temps qui y est indiqué (*es ist vier Uhr*).

---

<sup>507</sup> Cf. CLIVAZ (2014) sur les représentations de l'espace-temps par des physiciens ou SMOLIN (2019), ROVELLI (2018), BUSER et DEBRU (2011), LACHIEZE-REY (2008), GREENE (2007).

Vu la complexité de cette notion, **les enfants du panel 3** ont été invités à dessiner le temps (*Zeit* donc pour les enfants ne comprenant pas cette notion). L'institutrice a noté la description du dessin apportée par l'enfant sur la feuille (ce qui a parfois considérablement aidé notre lecture). Sur les 24 enfants, 2 enfants n'ont pas réalisé de dessins et 3 ont indiqué ne pas savoir ce que le temps signifie mais ont tout de même, après réflexion, effectué un dessin.

La plupart des enfants, et ce quel que soit leur groupe, ont représenté l'instant présent ou une de leurs activités préférées, celle-là même qu'ils aimeraient être présente le plus souvent possible. Nous retrouvons également dans ces dessins un élément météorologique comme le soleil ou la pluie. Cette imagerie climatique occupe la deuxième place (L1F et B), à égalité avec celle se rapportant à la mesure du temps (aussi bien par le biais d'un cadran, d'une horloge que par celui de chiffres, surtout L1A). Finalement, quelques figures plus abstraites ont été réalisées.

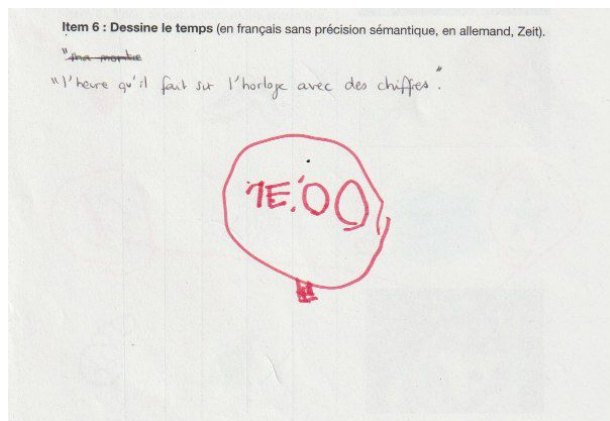
Panel 3 «Temps»	% de réponses obtenues
<b>ACTIVITÉS</b> Bonhomme-s (notamment allumettes) ou maîtresse, avec ou sans éléments météorologiques; fruits (sur l'arbre ou non), animal, télévision (l'activité préférée étant par exemple de manger des fraises ou des cerises, de regarder la télévision, d'être avec son chien, etc.).	37%
<b>ÉLÉMENTS MÉTÉOROLOGIQUES (L1F et B)</b> Le ciel (représenté souvent par la couleur bleue, grise ou violette), le soleil, la pluie, les nuages, l'eau (représentée comme un cours d'eau, une rivière).	27%
<b>MESURE DU TEMPS (surtout L1A)</b> Horloge, cadran et chiffres (1, 5, 20, 10) et des mots y relatifs (heures, minutes, secondes, etc.).	27%
<b>AUTRES</b> Lignes courbes formant un espace fermé, labyrinthe, formes géométriques.	9%

S'il n'est pas étonnant de trouver ces différentes catégories mélangées (comme une fillette sous un soleil éclatant), ni de constater que les enfants ne maîtrisant pas encore le français préfèrent un temps plus mathématique à celui climatique, il est par contre intéressant de noter **la présence d'un cours d'eau comme relié à ce concept (9 %)**. Ce dernier, toujours représenté dans la partie basse de la feuille, est dissocié du ciel ou du soleil, ce qui tendrait à symboliser que ce TEMPS-FLEUVE est en phase de se distinguer du temps météorologique. Cette distinction conceptuelle est la plus remarquable chez Eliot<sup>508</sup> (L1F) avec cette répartition tripartite de temps séparés décrits ainsi : «Le temps est en haut; la rivière est en bas; à côté, il y a le temps avec des gens dedans.» Ci-dessous, quelques exemples de ces représentations :

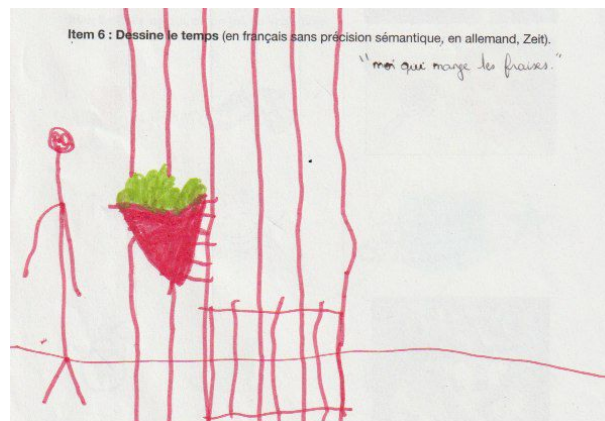
<sup>508</sup> Son dessin se compose de deux lignes superposées sur la gauche et d'une ébauche de maison contenant un bonhomme sur la droite.



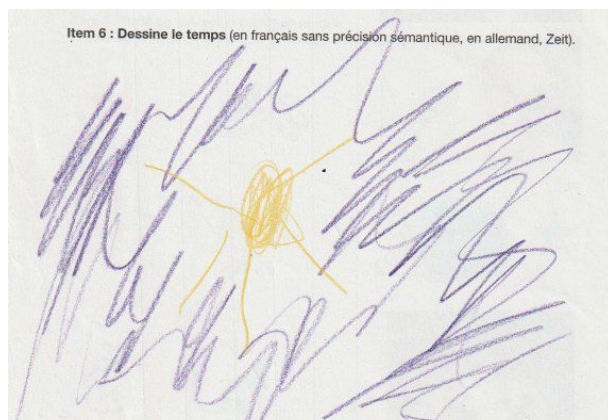
## L'apprentissage du temps physique



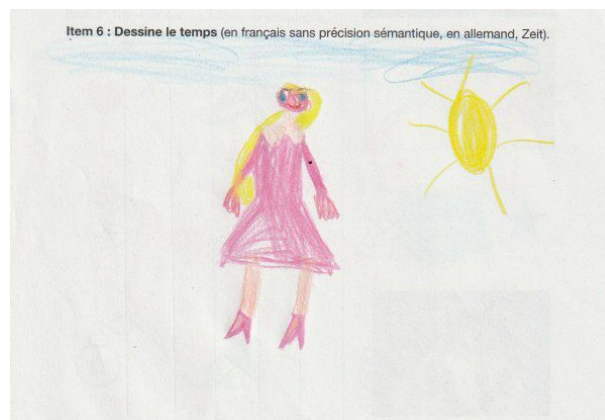
## Le temps rêvé, idéalisé, rendu présent par la pensée



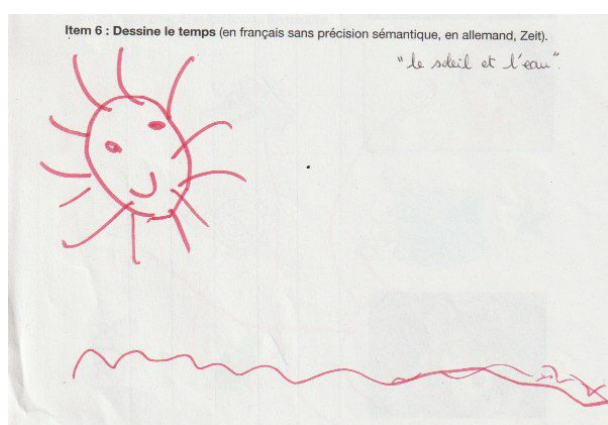
## Le temps météorologique



## Le temps présent avec la maîtresse (relié au temps météorologique)



## La fluidité du temps, symbolisée par quelques enfants par l'universelle métaphore du TEMPS-FLEUVE



A cet âge, **tous les enfants s'inscrivent dans le présent<sup>509</sup>**, alors que les repères temporels impliquant une durée, en phase d'apprentissage (comme les découpes journalières, les jours de la semaine, les saisons, etc.) n'apparaissent jamais, contrairement à ceux concernant un temps physique (il est neuf heures, 3 minutes, etc.). La construction d'un temps conventionnel est ici parfaitement visible, celle-là

même qui permet de se repérer dans sa vie, d'ordonner ses gestes, de coordonner ses activités avec celles des autres.

<sup>509</sup> Soit immédiat (dessin de son camarade de classe à l'instant présent), soit idéalisé à valeur générique (j'aime regarder la TV et je voudrais le faire maintenant), soit se déroulant dans un futur ou un passé proche (le passé et le futur lointain, d'abord autobiographiques, puis historiques, ne s'appréhendant qu'autour des 6-7 ans), cf. TARTAS, (2010).

**Le panel 2**, avec ses 686 réponses, offre de nombreuses perspectives d'analyses. Tout d'abord, la tendance déjà relevée (notamment en 4.2.4.1.2) concernant **un esprit quelque peu plus synoptique (et/ou une imagination moindre) chez les bilingues** se confirme avec une moyenne de 6 mots pour ce groupe, alors que cette moyenne s'élève à 7,25 mots pour les L1F et à 9 mots pour les L1A, la moyenne générale étant donc de **7,4 mots par participant-e**.

Ensuite, nous avons remarqué principalement deux modes cognitifs : le premier consiste à suivre un champ sémantique ou à passer de manière successive d'un champ sémantique à un deuxième, voire à un troisième, dans une progression linéaire; le second privilégie quant à lui l'imbrication d'un à quatre champs sémantiques de manière apparemment aléatoire et ce dans les trois groupes concernés. Comme déjà relevé précédemment (4.2.4.1.1), ce genre d'exercices rapide et ludique permet de relever rapidement un mode de pensée chez un-e étudiant-e (privilégiant généralement soit une pensée logique et continue soit une pensée éclatée, «en étoile») et d'adapter son enseignement en conséquence.

Exemples de pensée linéaire :

«Mauvais, pleuvoir, neige, flaque d'eau, vent, froid, chaud, nuage, brouillard» : un seul champ sémantique est exploité, celui lié à la météo.

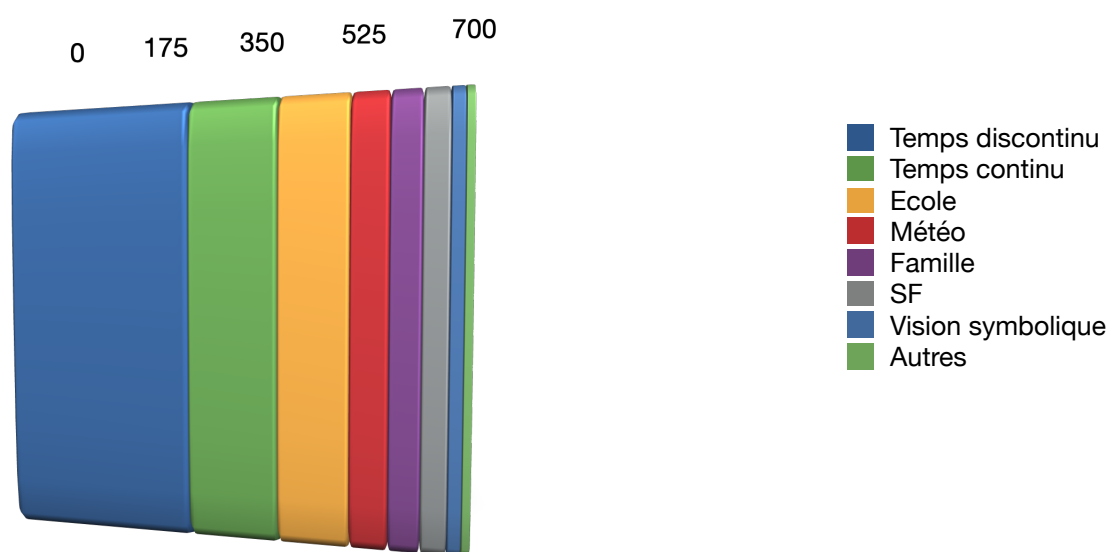
«Uhr, Chronometer, Handy, Sporten, Schule, Note» : deux champs sémantiques se suivent, celui lié aux instruments de mesure du temps et celui de l'école.

Exemples de pensée «en étoile» :

«Zeitreise, Freizeit, 12 Stunden, Mathematik, Uhr, Vergangenheit, Futur, Deutsche Grammatik, Tag, Minuten» : différentes imageries sont ici imbriquées, tandis que l'esprit semble «sauter» d'un réservoir conceptuel à l'autre, d'un temps de loisir à celui de l'école, d'un temps mathématique à un temps plus subjectif (idem pour l'exemple *infra*).

«Verbe, horloge, météo, espérance de vie, voyage, minuteur, pluie»

Ces logiques intellectuelles nous ont servi à constituer les champs sémantiques suivants :



Répartition des imageries pour le concept «temps», Panel 2.

Panel 2 «temps»	% de réponses obtenues
<b>TEMPS DISCONTINU : (appareils servant à mesurer le temps et divisions de ce temps ainsi mesuré)</b> <b>dont heure (heure et Stunde, 7%)</b> <b>dont Uhr (Uhrzeit, Uhrmacher, Stoppuhr, 8,5%) et,</b> aiguille, Apple Watch, cadran, chronomètre, Handy, horloge montre, pendule, portable, réveil, sablier (qui contrôle ta vie), sonner-ie, ticktack, siècle, décennie, année, mois, semaine, jour, seconde, microseconde, chiffres (Ziffern, 365 jours, 24 heures, etc.).	42%
<b>TEMPS CONTINU (suivant le cycle de la vie et privilégiant des termes impliquant une durée)</b> vie, mort, temps qui passe (ou gérer, préparer, organiser son temps), présent, passé, futur, saison (printemps, été, automne, hiver), jour, nuit, matin, midi, soir, manger et repas (Mittagessen, Abendessen), période, durée (d'une vidéo), pause, époque.	19%
<b>TEMPS SCOLAIRE (se rapportant directement à l'école ou aux activités y relatives, comme le trajet menant à l'école ou les loisirs)</b> bon (avoir du bon temps), bus (manquer ou attraper, ticket de), colle (recevoir une), compter (apprendre à), école, ennuyeux, études, examens, grammaire (allemande), jeu (jouer), lent, libre, loisirs, manque (Zeitmangel), mauvais (et mauvaises notes), perdu, ponctualité, rapide (trop), rendez-vous (convenir, fixer), retard, routine (tous les jours), se dépêcher, sport, soucis, stress (notamment d'appareils déchargés, akku leer), temps du trajet (Fahrzeit), test (Blitz Test), travail, vacances, verbes (conjugaison, futur simple, imparfait, indicatif, passé simple, Zeitformen),	15%
<b>TEMPS MÉTÉOROLOGIQUE</b> brouillard, chaud (chaleur), flaque d'eau, froid, météo, pluie (il pleut, pluvieux, pleuvoir), neige (enneigé), nuage (nuageux), orage, soleil (ensoleillé), température, terre, vent.	8%
<b>TEMPS HUMAIN (ayant trait au cercle familial ou à des âges, ères et sentiments)</b> adulte, âge, amis, croissance, découvrir, enfant (enfance), Egyptiens (période), espérance de vie, famille (animal de la famille), frère, grossesse, histoire (son), majorité (18 ans), Moyen Âge, occasion, parents (grands-parents, mère), sentiments (aimer, amitié, rire, vivre), sœur, vieux (vieille, vieillesse).	6,5%
<b>SCIENCE-FICTION</b> espace (et espace-temps), films ou acteurs ou objets de SF (Retour vers le futur, Morgan Freeman, Aston Martin, DeLorean), infini, limite (temps 0), machine à remonter dans le temps, maître du temps, relatif, spatiotemporel, superpouvoir, vitesse (de la lumière), voler, voyage (dans le temps).	5%
<b>VISION D'UN TEMPS PLUS SYMBOLIQUE ET RELIGIEUX</b> ange, argent (Zeit ist Geld), diable, dieu, démon, magie du temps, inquiétude, peur, précieux, regret, remord.	3%
<b>AUTRES (les inclassables)</b> bracelets, chansons ( <i>Michel forever tonight, Voyage, Voyage !</i> ), Clio 3 portes, drogue, Ibra TV, Matt Stonie (YouTuber), médias (journal <i>Le Temps</i> ), musique, sexe.	1,5%



Cette répartition, qui a l'avantage de fournir une vision synoptique, mérite quelques commentaires supplémentaires. Pour une plus grande précision, nous avons séparé le temps «mathématique» de celui scolaire. Cependant, ces deux imageries sont très intimement corrélées et représentent à elles deux 57 % des réponses globales. **Nos adolescents ont majoritairement une vision discontinue** d'un temps découpé en tranches, en portions de vie, ce qui n'a rien de surprenant si nous connaissons leur programme journalier et les exigences de notre société ultra-ordonnée. Nous relevons ainsi, **surtout chez les jeunes de langue maternelle allemande<sup>510</sup>, un réel souci reliant le temps à leur scolarité**; peur d'être en retard, de manquer de temps, d'avoir un examen surprise, de recevoir de mauvaises notes, d'être collé, et nous mesurons à quel point la peur de rater le bus fait partie de leur quotidien. De nombreuses études (COLLECTIF 2015 / 3) confirment malheureusement ce rapport stressant au temps, nos jeunes vivant en permanence avec une horloge dans la tête (et sur leur smartphone) et un compte à rebours jusqu'à leur prochaine obligation. L'apprentissage d'une meilleure gestion de son temps et la relativisation de celui-ci seraient sans doute des pistes à envisager face à cette angoisse diffuse et permanente liée au devoir de performance qui grignote, heure après heure, la santé mentale de notre jeunesse.

Autre fait à souligner, **les germanophones sont les seuls à avoir évoqué des ères historiques** (Moyen Âge et période des Egyptiens), contrairement **aux francophones** qui ont pour leur part préféré le terme plus générique d'«histoire» ainsi qu'**une imagerie liée à la Science Fiction**, et ce dans un écart visible mais non significatif (< 3 %). Une préférence germanophone pour une vision historique et une autre francophone davantage portée vers un futur fictionnel ne peuvent donc pas être affirmées. Par contre, 100 % des réponses se rapportant au champ de la météo proviennent des bilingues ou des francophones (13 % des réponses totales de ces deux groupes réunis), le concept «Zeit» ne couvrant aucunement le sens du temps lié au climat (*Wetter*). Les temps verbaux, hormis une seule exception (*Zeitformen*), proviennent tous également des L1F ou des B (2 % des réponses totales de ces deux groupes). De plus, une perception d'un temps plus lointain et abstrait, - engendré par un démiurge ou engendrant inquiétude, regrets et remords - se retrouve de manière subtile dans les trois groupes concernés. Finalement, avec seulement 3 réponses associant le temps à l'espace et une seule à la relativité, nous ne pouvons pas dire que la fusion de l'espace-temps, ni le changement de paradigme en découlant, aient été intégrés d'un point de vue conceptuel. A la décharge de nos jeunes, il a fallu plusieurs siècles à leurs aînés pour admettre que la Terre n'est plus au centre de la Voie Lactée, tandis que beaucoup s'imaginent toujours l'Univers comme un Tout statique et parfaitement limité...

---

<sup>510</sup> Nous comptons par exemple 9 *Wecker*, mais aucun *réveil*, 4 *Stress* (ou *gestresst*) et 4 *Verspätung* germanophones contre un seul *stress* et un seul *retard* francophone ainsi que davantage de termes liés au travail et aux obligations à remplir chez les L1A que chez les L1F ou les B.

**Le panel 1** a quant à lui quelque peu mieux intégré cette nécessité de la fusion de l'espace et du temps - avec 6,6 % des réponses se rapportant à cette dimension spatiale - sans que ce changement de paradigme ne soit encore naturel. Avec une moyenne de 9 réponses par adultes, nous constatons, par rapport aux adolescents, principalement ces différences :

- **L'absence de champ sémantique lié à l'école, à l'univers de la SF et à la famille.** S'il est logique qu'une personne de 60 ans se soit éloignée du monde scolaire et n'ait que peu d'atomes crochus avec le cinéma d'anticipation, il est par contre plus étonnant de noter l'absence totale de termes liés à la famille : aucune «famille» donc, ni «enfant» ou «parent(s) (grands)», aucun «frère» ni «sœur», ni «génération». De même, aucune «descendance», aucun «héritage», aucune «transmission» qui viendraient donner un sens au temps qui passe.
- **La préséance d'un temps continu,** privilégiant la durée et le rythme d'écoulement du temps, les appareils de mesure d'un temps ressenti comme discontinu (horloge, montre, etc.) ne semblent servir qu'à mieux percevoir l'inéluctabilité d'un temps qui se finira bientôt.
- **L'absence totale de terme relatif au milieu aqueux** (pas d'«écoulement», de «cours» du temps, de «source», etc., CLIVAZ, 2014 : 322 et suiv.)
- A contrario, **un champ sémantique conséquent mettant en exergue la mémoire** - et l'oubli - la préciosité d'un temps inexorablement compté, voire perdu.
- «Le temps c'est de l'argent» : **ce temps à valeur économique** est d'ailleurs visible (dans une moindre proportion).
- Hormis les termes relevant des appareils de mesure du temps, la très grande majorité des termes sont abstraits (cette tendance forte a déjà été étudiée en 4.2.4.1.2)
- Les bilingues de langue maternelle allemande ont parfaitement intégré la polysémie du concept «temps» et indiquent également des termes météorologiques (8 % des réponses totales contre 6 % pour les adultes de langue maternelle française).
- Dans nos travaux précédents (CLIVAZ, 2019 : 124-125; 2016 : 55-58) le ressenti de l'évolution temporelle différait selon le genre, les femmes se représentant davantage le temps comme une série de cercles, de cycles se succédant (cycles générationnels, cycles des saisons, cycles menstruels, etc.) tandis que les hommes adoptent la vision d'une ligne à sens unique, une flèche du temps qui ne peut que se diriger vers un point de fuite (les événements passés ne pouvant plus jamais être revécus, la cause précédent toujours l'effet, etc., GOULD, 1987). Dans cet item, **les femmes, comme les hommes, ont privilégié cette flèche temporelle**, la vision sphérique n'apparaissant nulle part (hormis peut-être dans quelques termes comme «Pâques» ou «Avent»).

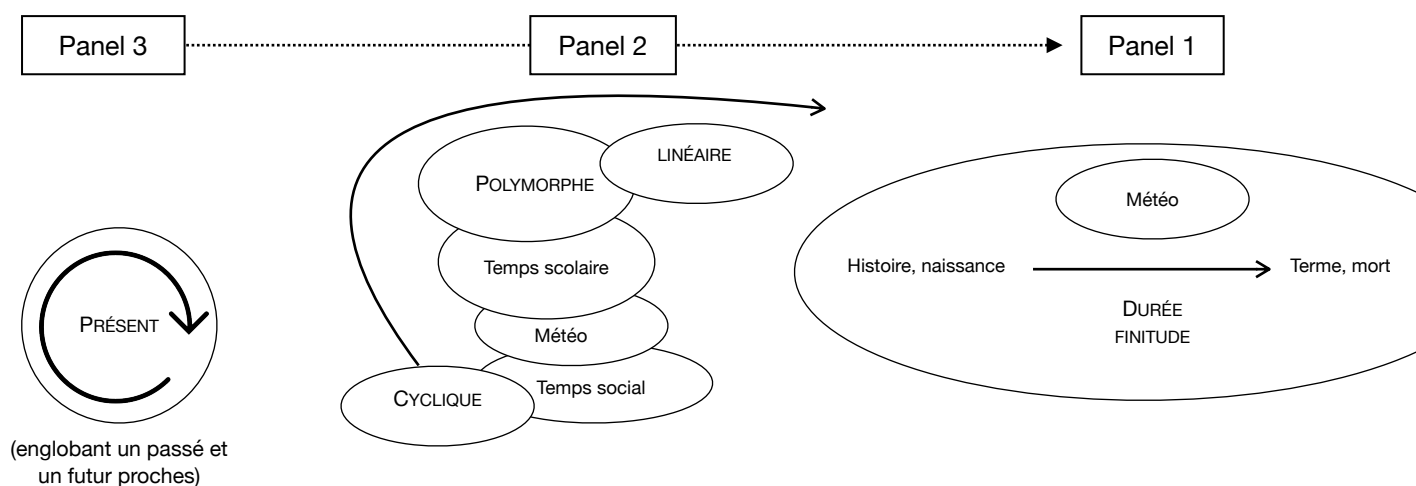
Panel 1 «temps»	% de réponses obtenues
<b>TEMPS CONTINU ET DURÉE</b> <b>dont mécanisme</b> : aiguilles, horloge, montre, réveil, sablier, tic-tac (et heure, minute, seconde) (7%) <b>dont évolution</b> : après, avant, avenir, Avent, calendrier, changement, chronologie, compter, début, déroulement, détente, durée, éphémère, époque, évolution, éternité, fin, futur, infini, libre, manque, mesure, passé, période, présent, processus, ponctualité, ralentissement, rapidité, rythme, temporalité (temporalité, intemporalité, 43%)	50%
<b>RESSENTI D'UN TEMPS FINI (OU DE LA FIN DE «SON» TEMPS)</b> Âge, beaucoup à faire, croissance, éphémère, espoir, expérience, Histoire, incompréhensibilité, inéluctable, inexorable, insaisissable, oubli, méditation, mémoire, mort, mouvement, mûrissement, pardon, perdu, perte, plein, profiter, réflexion, relation, rêve, sagesse, saison, stress, travail (emploi, retraite), regret, remord, vie, vieillesse (23%) <b>dont temps à valeur «économique»</b> : argent, luxe, précieux, richesse, trésor (3%).	26%
<b>TEMPS MÉTÉOROLOGIQUE</b> Beau, ciel, climat, course du soleil, érosion, orage, mauvais, météo, nature, neige, nuage, pluie, saison, soleil, tempête.	14%
<b>ESPACE-TEMPS</b> Espace, métaphysique, mouvement (des astres), passage, sens unique.	6,5%
<b>AUTRES</b> Enigme, forme, journal ( <i>Le Temps</i> ), mode (la), musique, organisation, ski alpin.	3,5%

### En conclusion à cette partie

Le temps ne se voit pas, seules ses manifestations sont visibles. Ce concept est donc une construction de l'esprit, un échafaudage social qui se bâtit dès les premiers instants de l'enfance afin d'élaborer les repères nécessaires à une vie en communauté. Il est infiniment difficile de préciser si cette construction cognitive coïncide à une universalité d'expériences (perceptives, kinesthésiques, proprioceptives, etc.) ou à la transmission d'un fonds de représentations culturelles ancestral, la «vérité» se situant certainement entre ces deux processus. Ces relations constantes et très généralement inconscientes entre l'imaginaire - *i.e* la perception d'un temps synonyme d'instant ou de durée - et la réalité des faits - comme les rides au coin de l'œil attestant d'une certaine longévité, d'une existence inscrite dans un «espace de temps» - s'imbriquent dans un panorama mental à la fois commun et individuel, général et particulier.

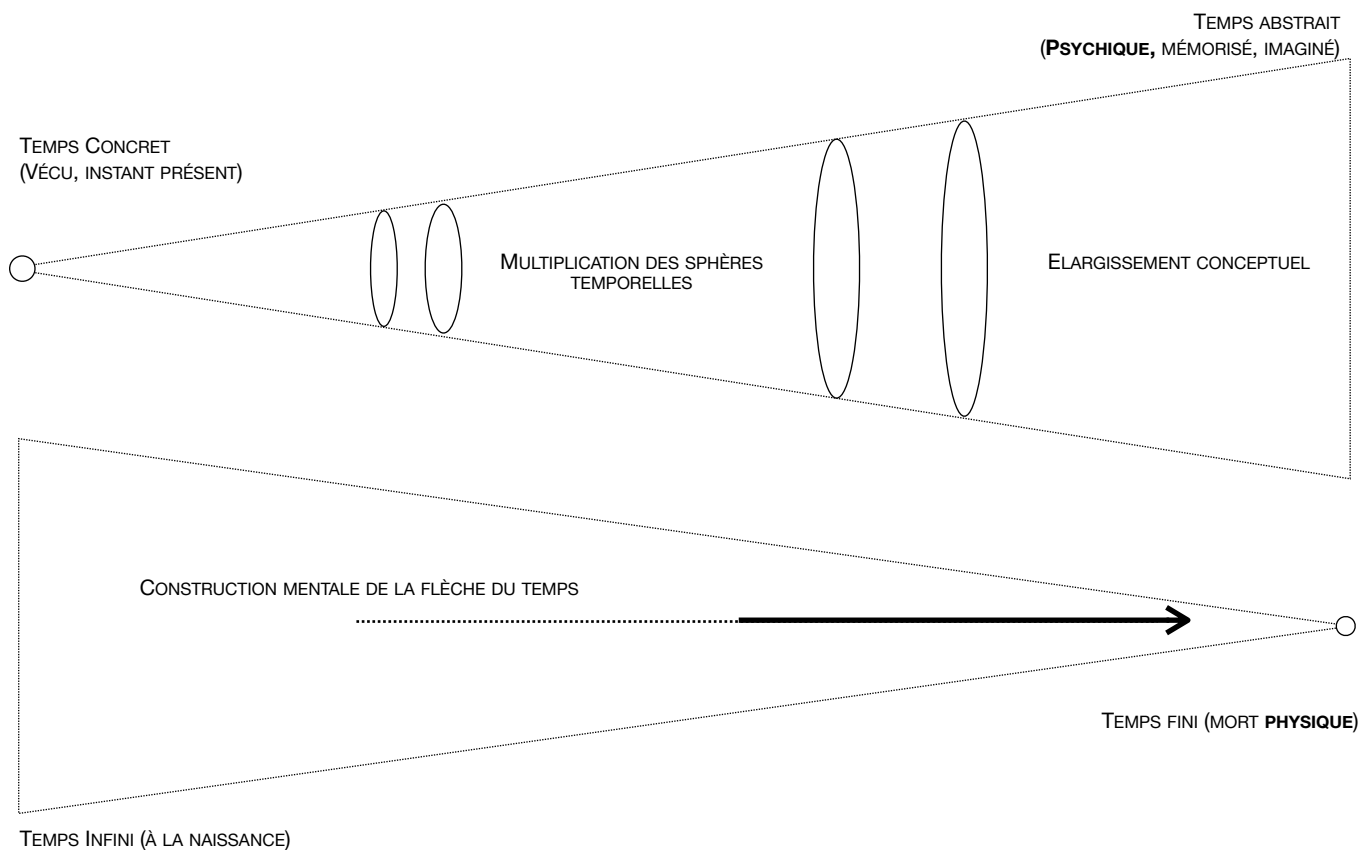
Un agencement de cette architecture cognitive nous est ainsi fourni grâce à cet item, de la petite enfance à l'âge adulte, mais aussi de l'instant présent - fondamentalement concret et vivant - à une durée abstraite dont la seule véritable certitude se résume aux mots «fin» ou «mort».

## Perception intergénérationnelle du concept «temps»



**Ci-dessus : D'un temps cyclique à la flèche du temps** : la sphère rassurante d'un instant présent s'enrichit progressivement de sphères spécifiques dans une perspective polymorphe et pluricatégorielle. Peu à peu, un temps mathématique s'impose, calculé et calculable, et surtout compté, unidirectionnel et source d'angoisse. Ce TEMPS-COMPTE-À-REBOURS, ce TEMPS-PEAU-DE-CHAGRIN est celui qui semble prévaloir à l'âge adulte.

**Ci-dessous : Des infinités divergentes** : selon l'angle choisi (psychique ou physique), l'évolution représentationnelle du «temps» correspond à un élargissement des perspectives, incluant des durées et une abstraction importantes - voire infinies - ou un rétrécissement de son champ d'action, le temps à disposition se réduisant à chaque seconde.



**Cette atemporalité sécurisante de l'enfance**, à la fois ronde et douce comme un cocon maternel et fluide comme un liquide amniotique, se mue ainsi en une multitude de sphères, notamment sociales, possédant chacune sa propre temporalité, qui s'articulent progressivement dans une succession continue. Plus l'âge est avancé, plus cette linéarité semble être ressentie **via une flèche d'un temps fini et limité** :

Exemple d'une suite du panel 1 concernant une femme entre 20 et 40 ans (L1A) : «Montre, horloge, heure, minute, seconde, travail, chronologie, organisation, durée, emploi du temps.»

Exemple d'une suite du panel 1 concernant un homme de 60 ans ou plus (L1F) : «Espace, mémoire, histoire, érosion, oubli, pardon, vieillesse, mort, sagesse, mouvement, éphémère.»

Nous percevons ainsi accroître l'angoisse liée à un continuum limitant (à l'adolescence, avec des peurs constantes comme celles d'être en retard, de ne pas avoir le temps de préparer ses examens, etc.), inéluctable et assassin. Nous sommes ainsi étonnée de **l'absence d'analogies aqueuses ou circulaires accordant à ce concept des phores de renouveau**, de renaissance et de plénitude d'une vie riche et accomplie. Aucun «bain de jouvence», aucune «transmission entre les âges», aucun «cycle générationnel» ou TEMPS-ENFANTEMENT même chez les femmes<sup>511</sup> qui, tout autant que les hommes, portent l'accent sur la fuite d'un temps qu'il faut avant tout gérer, économiser. **C'est donc une vision essentiellement masculine et capitaliste qui semble prévaloir**, avec un TEMPS-CAPITAL passéiste et individuel où les références à la Nature (ou à des entités naturelles comme le noyau familial ou le cycle des saisons) se cantonnent principalement au registre météorologique.

Il y a là certainement une piste pédagogique intéressante à explorer, celle visant à remplacer ce TEMPS-PERTE, ce TEMPS-STRESS subi par un TEMPS-CHANCE, un TEMPS-OPPORTUNITÉ bâti où la valeur humaine relevant d'un engagement intime ou d'une action collective se substituerait à une valeur économique et ferait oublier la crainte d'une mort personnelle, d'un oubli délétère. Dans tous les cas, «il est temps» d'enseigner la relativisation de ce concept qui doit non seulement fusionner avec l'espace d'un point de vue physique, mais qui doit de plus retrouver sa polysémie originelle, et notamment son sens premier<sup>512</sup>. Encore une fois, il s'agit de visualiser d'autres perspectives, de voir le verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide : à ce TEMPS-PEAU-DE-CHAGRIN regrettant un âge d'or perdu ne pouvant qu'engendrer manque et désolation, il faut donc préférer - et selon les pérégrinations de la pensée - la jovialité d'une jeunesse partagée, l'intensité d'un temps présent ou la puissance de projets en devenir.

---

<sup>511</sup> Dans cet item précis, cette généralisation se devant ainsi d'être fortement relativisée.

<sup>512</sup> Non seulement suivant une flèche, un sens unique, mais construisant également, *via* des revivances et réminiscences, **la permanence d'une atemporalité circulaire où l'Homme peut s'améliorer, se bonifier. Ainsi, dans cette spirale évolutionnelle, l'Homme progresse en s'élevant**, transforme sa temporalité en partageant ses souvenirs et ses projets avec des personnes de tout âge, re-vit un même événement (comme Noël ou la venue d'un nouveau printemps) en le revêtant à chaque nouveau cycle d'une profondeur et d'une symbolique fertiles et apaisantes.

#### 4.2.4.2 Il était une fois...

« Le monde mental d'un être humain ne cesse de s'élargir pendant toute sa vie, depuis la fécondation jusqu'à la tombe. » (CYRULNIK, 2022 : 13)

Si les multiples études<sup>513</sup> portant sur l'imagination et l'imaginaire s'appliquent le plus souvent à décrire les différentes phases de développements cognitifs (comme le développement de la logique formelle ou la capacité d'appréhension du monde par abstraction, ARCHAMBAULT et VENET, 2007 : 9), celles relevant du contenu de cet imaginaire sont infiniment moins nombreuses (œuvre de BACHELARD ou DURAND, 1984). Cette faculté qu'est l'imagination servant à créer des images mentales d'une réalité en corrélation - ou non - avec les perceptions reçues, «forme un espace imaginatif où l'enfant peut inscrire son propre scénario» (PALADINO, BECILLI et DIMONTE, 2009 : 19 / 34) et penser sa propre vie selon des modes relationnels privilégiés. C'est justement l'expansion de cet univers que nous avons essayé de visualiser par le biais de ce dernier item qui proposait à tous les participants «d'inventer une histoire merveilleuse pour votre petit(e) frère (sœur) ou votre petit(e) cousin(e)» (enfants, petits-enfants, nièces et neveux pour le questionnaire aux adultes). Il s'agissait notamment de savoir si ce monde de l'enfance ainsi réanimé par ce petit jeu ludique restait statique ou s'il subissait de profonds changements au fil du temps.

##### 4.2.4.2.1 Fusée, château, loup, j'aime tout

Vu le très jeune âge des enfants du panel 3, nous leur avons proposé une série d'images (ci-contre) à entourer ou colorier, comme les pièces d'un puzzle servant à construire la trame narrative, avec :

- quatre images indiquant le lieu (forêt, bateau et mer, château, fusée et espace)
- trois images indiquant un personnage principal (enfants, dragon souriant, chien)
- deux images indiquant une idée de temporalité (lune pour la nuit, soleil pour le jour)
- trois images indiquant un antagoniste (loup, sorcière, fantôme)
- un personnage hors cadre (nain).

Elève :

Item 5 : Imagine un conte pour ton petit frère ou ta petite sœur ou tes petits cousins. Que choisis-tu ? (entoure - ou colorie - tous les objets que tu désires mettre dans ton histoire) :



<sup>513</sup> A la suite notamment de celles de Piaget (1947).

Nous constatons tout d'abord que tous les enfants ont répondu et qu'aucune différence notable n'est à signaler entre les monolingues et les bilingues. Par contre, une différence est à relever selon les sexes : plus de 80 % des fusées et bateaux recueillis proviennent des garçons, tandis que les filles préfèrent dans une proportion moindre les châteaux et semblent davantage lunaires. Bien que toutes les figures aient été choisies au moins une fois par les deux sexes, **les garçons semblent privilégier des objets plus dynamiques et les filles des images quelque peu plus statiques** et peut-être davantage sécurisantes.

Autre fait intéressant, **les images ont été sélectionnées spontanément, selon les préférences du moment**, sans qu'une logique précise n'ait été évoquée. Avec une moyenne de 4,5 réponses par enfant, **aucune trame narrative ne se dégage nettement**, un enfant pouvant très bien entourer à la fois les enfants, le chien et le dragon en ne choisissant aucun «méchant» ou proposer ces choix multiples :

«Bateau, château, dragon, chien, fusée, loup et fantôme».

«Fusée, loup»

«Forêt, chien, lune, soleil, sorcière, nain»

#### Récapitulatif des images préférées, P3 (en nombre réel)

Panel 3 «Il était une fois...»	Filles	Garçons	Total
Forêt	5	5	10
Château	7	5	12
Bateau	1	6	7
Fusée	2	8	10
Deux enfants	5	1	6
Dragon	4	5	9
Chien	4	1	5
Lune	7	2	9
Soleil	4	4	8
Loup	3	6	9
Sorcière	5	4	9
Fantôme	3	4	7
Nain hors cadre	1	1	2

Comme déjà évoqué (4.2.4.1.4), les enfants se situent donc dans l'ici et le maintenant, où toutes les combinaisons sont envisageables et où il n'existe aucune impossibilité à faire se rencontrer la lune et le soleil ou de naviguer en pleine forêt. Nous avons été également agréablement surprise par les deux enfants ayant entouré le nain, se situant à l'extérieur du cadre enfermant les autres personnages; cela implique une certaine autonomie de pensée, un processus intellectuel considérant l'entier des informations à disposition et n'ayant pas encore été formaté par différents systèmes conventionnels.

#### 4.2.4.2.2 La préservation d'un lieu commun

Les adultes ont été soumis à leur tour à cet exercice de manière également limitative, non pas quant aux choix de réponses possibles (une case «autre» étant à chaque fois proposée), mais quant à leur nombre, une seule réponse par catégorie étant acceptée. Notons également que les figures proposées aux enfants ont été ici soit reprises, soit détaillées, soit encore modifiées (par exemple l'imagerie liée à l'espace se transposant de la fusée à un extra-terrestre).

**1.5 Vous imaginez un conte pour émerveiller vos enfants (petits-enfants, nièces et neveux, etc.). Quelles sont vos préférences pour inventer une histoire merveilleuse ?**  
(une réponse possible par tableau)

1. Le cadre général de l'histoire	
	Dans une forêt
	Dans un désert
	Dans une ville
	Dans un château
	A la mer
	Autre :
3. Les conditions météorologiques au début de l'histoire	
	Le soleil brille de mille feux
	La pleine lune resplendit
	Il neige doucement
	Une tempête s'approche
	L'histoire se passe à l'intérieur
	Autre :
5. Le «méchant» personnage	
	Un fantôme
	Un loup
	Une sorcière
	Un guerrier
	Un ogre
	Autre :

2. L'époque à laquelle se déroule l'histoire	
	Il y a très très longtemps
	Quand vous étiez enfant
	Aujourd'hui
	Dans un futur proche
	Dans un univers parallèle intemporel
	Autre :
4. Le personnage principal	
	Un ou des enfant(s)
	Vous-même
	Un dragon
	Un ours
	Un extra-terrestre
	Autre :
6. La morale de l'histoire	
	Il faut toujours dire la vérité
	L'amour est plus fort que la haine
	Aide-toi et le ciel t'aidera
	Ne remets pas à demain ce que tu peux faire le jour même
	Sans adversité pas de courage
	Autre :

Très respectueux, tous les adultes se sont pliés à la consigne en ne donnant qu'une réponse par critère narratif. De plus, nous ne comptons que 10 réponses originales «sortant» des propositions imposées. La plus grande originalité rencontrée provient sans nul doute de certains commentaires en marge regrettant justement ce manque d'imagination ou le constatant<sup>514</sup>. Cet item est ainsi celui où nous avons récolté le plus de signes typographiques

(points d'interrogation, d'exclamation) ou de dessins (smiley, fleurs et soleils), que nous interprétons à la fois comme un message de sympathie et comme une tentative de renouer avec sa créativité, de retrouver son âme d'enfant.

<sup>514</sup> «Désolée pour le manque d'invention»; «Ce n'est guère original...»; «Je me rends compte à quel point je suis classique», ce dernier commentaire étant suivi d'un smiley tout à fait souriant.



Si nous nous attendions à ne constater aucune différence significative entre les adultes L1F et L1A ni entre les sexes, nous ne pensions pas assister à une telle **standardisation de l'histoire «idéale»** à narrer à sa descendance. Pour faire bref, celle-ci est **l'histoire, il ya fort longtemps, d'un enfant sous la neige en forêt - ou dans un château - venant à bout d'une sorcière grâce à son amour**. Nous ne pouvons que penser aux contes des frères Grimm ou de Charles Perrault comme *Blanche-Neige*, *Cendrillon* ou *La Belle au bois dormant*. Bien évidemment, d'autres réponses ont été recueillies que nous pouvons synthétiser comme suit :

Lieu de l'histoire	Forêt	Désert	Ville	Château	Mer	Autre
% des réponses obtenues	40%	0%	10%	35%	5%	10% (à la montagne, dans un jardin)
Epoque	Longtemps	Enfance	Aujourd'hui	Futur proche	Atemporalité	Autre
% des réponses obtenues	45%	15%	25%	5%	10%	0%
Météo	Soleil	Lune	Neige	Tempête	Intérieur	Autre
% des réponses obtenues	15%	25%	35%	25%	0%	0%
1 <sup>er</sup> personnage	Enfant-s	Vous	Dragon	Ours	ET	Autre
% des réponses obtenues	70%	5%	0	5%	10%	10% (paysan, princesse)
«Méchant»	Fantôme	Loup	Sorcière	Guerrier	Ogre	Autre
% des réponses obtenues	20%	10%	40%	10%	5%	15% (roi, ombre, Schleimmonster)

**L'influence des traditions celtiques est ici bien sensible**, l'histoire se déroulant sous nos latitudes, selon la formule d'ouverture d'«il était une fois». De plus, et tout comme chez les enfants, une atmosphère ouatée est privilégiée - entre neige et lune - permettant le jeu d'ombres et de lumières ainsi que le passage vers un monde merveilleux. Aucun exotisme donc, peu de mer, aucun désert, mais un paysage familier propice à l'introspection et à l'initiation. Avec un enfant comme personnage principal pour une large majorité, il s'agit en effet de permettre la constitution d'un lieu où se projeter, expérimenter, apprendre et rêver en sécurité. Ce «lieu commun» qu'est la forêt représente ainsi à la fois notre monde intérieur, ainsi que cet univers imaginaire semblable à toutes les personnes d'une même communauté culturelle. Il est un espace d'aventures, de mystères et de dangers maîtrisés, tout autant qu'un refuge et qu'un réservoir de valeurs. Cet enfant (mis à distance ou revendiqué comme étant soi-même) symbolise «une personne universelle [...] existant par-delà

les civilisations» (LARIVÉE et SÉNÉCHAL, 2011 : 360), une Unité première servant de référence tout au long d'une vie, un socle, un ancrage solide.

Même si, et très logiquement, 45 % des adultes ont opté pour un passé lointain, une in-atemporalité semble prédominante, celle qui permet de bâtir cette bulle hors du temps et de l'espace, cet éloignement à la fois géographique et historique figeant toutes contraintes physiques et laissant le champ libre à la puissance de l'esprit. C'est sans aucun doute ce point, ce centre flottant - entre réalité et irréalité des contes de fée - qui rend l'enchantement possible, *i.e.* la réalisation de tous les rêves et désirs. Nous retrouvons également cette flèche du temps allant du passé vers le futur et accordant donc à la source de cette flèche sa préférence, car seuls 5 à 10 % des participants envisagent ce cocon intellectuel dans une fiction à venir, une SF acceptant un extra-terrestre et un monde fantastique.

Contrairement aux enfants, **ce cadre narratif est extrêmement solide et codifié**. Un alien ne peut débarquer dans un passé lointain et le loup est cantonné à sa sphère sylvestre et antique. Si l'enfant doit, d'une manière ou d'une autre, pouvoir s'identifier au personnage principal, le-s personnage-s s'opposant à lui peuvent prendre toutes les formes, mêmes informes comme ce monstre de gel visqueux, cette ombre ou ce fantôme. Ainsi, et même si la sorcière récolte le maximum de suffrages, l'important réside dans la confrontation et la manière de traiter le conflit et ce quelle que soit la nature du «méchant».

L'apprentissage de la vie et de ses dangers, tout comme celui de la différence, n'est cependant pas la thématique privilégiée. *L'Amour plus fort que la haine* est plébiscité par presque un participant sur deux.

Morale	Vérité	Amour	Persévérance	Action	Courage	Autre
% des réponses obtenues	5%	45%	10%	0%	20%	20% ( <i>infra</i> )

Quant aux autres morales fournies, nous pouvons citer «Zusammen und mit Humor kommt es gut» (ensemble et avec de l'humour, tout va bien); «Tu n'es pas seule, il y a des amis qui t'aident»; «Mieux vaut être jugé par 12 que porté par 6», cette dernière morale étant suivi par «en bref, il faut inventer d'autres morales» (Cette même idée est reprise par une autre participante; «il ne faut pas de morale»). Il semble donc que derrière le respect strict du folklore se dégage l'envie d'un certain changement, envie très vite rejetée pour assurer la survie d'un héritage culturel universel essentiel. Il peut sembler y avoir ici **un paradoxe entre le regret d'un manque d'imagination et le besoin de sauvegarder ce lieu commun**. Préserver la tradition pour mieux la dépasser, se nourrir d'un imaginaire familial et collectif pour mieux se comprendre ou créer, cela n'est, au final, peut-être pas si contradictoire.

#### 4.2.4.2.3 Des adolescents à l'interface entre deux réalités

Entre l'infinie plasticité de l'enfance - acceptant sans restriction toutes les potentialités - et cette rigidité créatrice - imposant un carcan référentiel et bridant l'imagination - nous pouvons nous interroger : où se situent les adolescents ? Et ce d'autant plus que nous leur avons laissé une totale liberté, en ne proposant aucune réponse, mais en ne leur soumettant que les modalités du conte à préciser<sup>515</sup>.

Tout d'abord, nous constatons que le nombre d'adolescents n'ayant tout simplement pas répondu est de 10. Sur 92 participants, cela n'est pas négligeable, mais ces 11 % ne sont pas non plus «catastrophiques». Par contre, la répartition de ce nombre est plus parlante, avec 9 absentions pour les L1F, une seule pour les L1A et aucune pour les B. Nous précisons que cet item ne se situait pas vers la fin du questionnaire et qu'un manque de temps n'est ainsi que peu envisageable, sauf si cet exercice, compris comme une mini-rédaction, a été laissé de côté et repris vers la fin des 45-50 minutes à disposition. **Cela indiquerait une stratégie différenciée chez les francophones**, ayant considéré la globalité du questionnaire avant de l'entamer, tandis que les germanophones et les bilingues auraient opté pour une résolution linéaire. Une autre raison serait un manque d'intérêt pour ce genre littéraire, raison que nous ne pensons guère probable car nous n'avons relevé aucun signe (comme des traits ou des croix sur l'exercice) ou des commentaires allant en ce sens, mais simplement un vide. Aucune différence significative n'apparaît entre les sexes, les filles tout comme les garçons pouvant situer par exemple leur histoire en forêt aussi bien que dans l'espace ou dans une salle de sport.

#### **Contre le réalisme français et le romantisme allemand ?**

Dans la série, *il était une fois les stéréotypes*, nous pourrions penser que les adolescents de même langue maternelle que Balzac ou Zola préfèrent un réalisme exacerbé, tandis que les lecteurs de Goethe (n'en doutons pas), penchent plutôt pour un romantisme tout en finesse<sup>516</sup>. Que nenni ! Sur les 88 réponses obtenues concernant le lieu où se déroule l'histoire, 45 d'entre elles concernent un monde réel, majoritairement privilégié par les adolescents germanophones :

---

<sup>515</sup> Vous inventez une histoire merveilleuse pour votre petit(e) frère (sœur) ou votre petit(e) cousin(e). Qu'imaginez-vous ?  
Le lieu où se déroule l'histoire / L'époque où se déroule l'histoire / Les conditions météorologiques au début de l'histoire / Le personnage principal est / Le méchant est représenté par / La morale de l'histoire.

<sup>516</sup> A contrario, cette *Sehnsucht* se retrouve également chez les romantiques comme Lamartine ou *via* le *spleen* baudelairien, tandis que l'Allemand est réputé pour sa rigueur, voire sa rigidité, ou son sens de l'organisation et de la précision.

Lieu «réel» où se déroule l'histoire / Panel 2		en nbre réel
<b>L1F</b>	Ici, sur la Terre (1), notre maison (3), île (déserte, 2), jardin (1), parc, pré (6), ville, village (4), lieux précis (Dubai, Hawaï, Laponie, New York, République démocratique du Congo, Sierre, 6).	13
<b>B</b>		10
<b>L1A</b>	A la maison (3), chambre (1), dans la nature (ou dehors, 3), à l'école (2), parc, parc de jeux (2), lieux de sport (patinoire de hockey, salle de gym, terrain de foot, piscine, 5), lieux précis (à côté d'une plage en Normandie, devant ma maison, dans la rue d'à côté, en Suisse, Londres, Los Angeles, Sierre, 6).	22

Ce lieu connu est soit celui intime de la chambre ou de la maison, soit celui du quotidien (parc, jardin, lieux de pratique de sports pour les L1A), soit celui des vacances<sup>517</sup>, une adolescente bilingue ayant même répondu «en vacances», matérialisant une durée (voire un état de liberté) en espace géographique (*infra*).

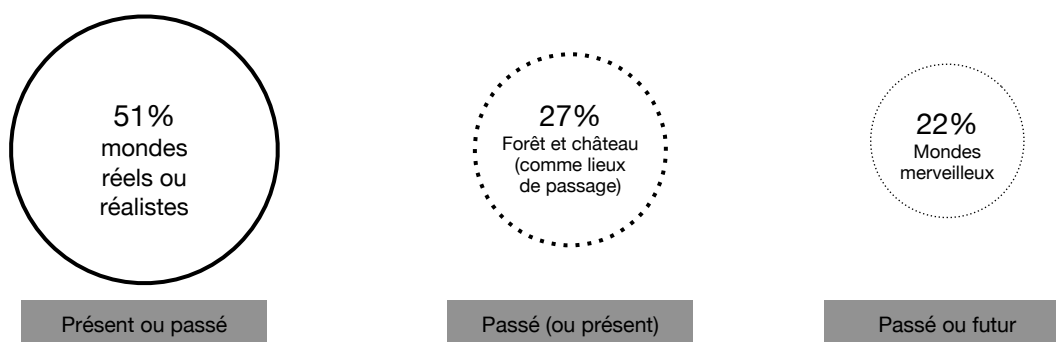
Hormis **cette différence relativement marquée pour un lieu réel et précis chez les germanophones**, l'autre constat intéressant est la progression en décroissant (et ce dans tous les groupes) allant de cette réalité connue (pour 51 % P2 global) vers un monde merveilleux et totalement imaginaire (pour 22 %), en passant par un état intermédiaire, un lieu de passage représenté par un château (ou un château dans un jeu vidéo), une forêt ou un monde lointain<sup>518</sup> (pour 27 %). Les 19 réponses qui constituent ce monde merveilleux se décomposent en : lune (sur la 1), planète (1), dans l'espace lointain (1), île magique (1), monde dans les nuages, monde magique et/ou fantastique (7), pays des licornes, pays merveilleux, mon pays merveilleux et pays des contes de fées (5), dans un livre (1), dans un endroit complètement détruit (1). Deux précisions s'imposent ici : la première est que les termes se rapportant au cosmos ont été catégorisés dans ce monde irréel en raison des autres réponses fournies constituant un cadre utopique (voire dystopique pour un seul étudiant L1A), ou tout à fait futuriste. La seconde est qu'un rapide calcul permet de s'apercevoir qu'il manque une réponse pour parfaire ce décompte. Celle-ci est «Moyen Age», une durée qui représente une délimitation topologique, l'espace temporel créant celui géographique. Un complément de réponse précise l'époque à laquelle se déroule cette histoire *dans le Moyen Age - en 1700 -*, ce qui tendrait à indiquer que ce Moyen Age est véritablement ressenti comme un endroit à part entière et qu'un rapide tableau synoptique des grandes ères historiques ne serait peut-être pas tout à fait inutile.

Autre fait intéressant, **ce monde imaginaire ne peut se conjuguer au présent, mais se déroule forcément dans le passé ou le futur**. Très logiquement, toutes les indications précisant l'époque où se déroule l'histoire ayant trait au présent se rapportent à un lieu réel (dont deux indications - «maintenant» et «aujourd'hui» - concernant les châteaux considérés comme lieu de passage entre deux mondes).

<sup>517</sup> Comme précisé par certains adolescents.

<sup>518</sup> Vers lequel on se dirige en bateau. Notons également que nous avons comptabilisé un mot relativement illisible comme un 10<sup>e</sup> château, alors qu'il se peut qu'il s'agisse d'un chapeau ?

## Panel 2 : la réalité privilégiée au merveilleux



En matière de temporalité, nous retrouvons effectivement cette tendance déjà observée chez les adultes situant majoritairement leur histoire dans un temps passé ou dans une certaine atemporalité, et ce aussi bien chez les monolingues que les bilingues (80 réponses pour P2) .

«Epoque» où se déroule l'histoire L1F / Panel 2		en nbre réel
<b>Passé</b>	Moyen Age (6), l'époque des pirates, à la Renaissance, 1491, 1700, 1940, 1950, 1983, 2000, 2002, 2008, 2010	<b>17</b>
<b>Atemporalité</b>		<b>0</b>
<b>Présent</b>	De nos jours, maintenant (2), 2020 (3), 20 <sup>e</sup> siècle	<b>7</b>
<b>Futur</b>	Futur, 2021	<b>2</b>
<b>Autre</b>	Où elle est née la licorne	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>27</b>

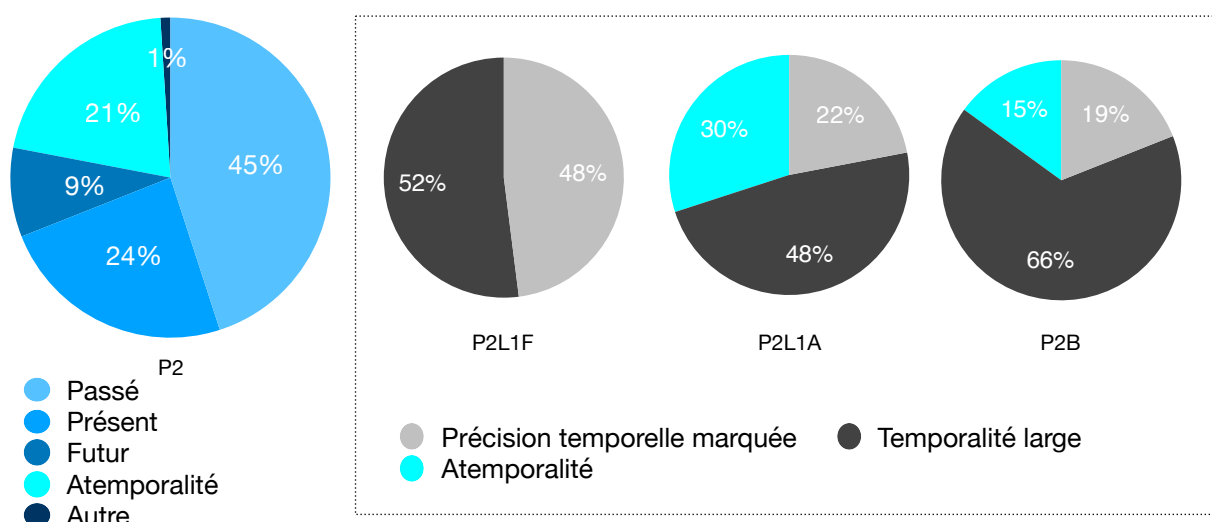
Sous autre (*supra*), nous retrouvons cette confusion spatio-temporelle chez un adolescent avec «ce moment indiqué comme un événement» (HUYGHE, 2012), cette date marquée par la naissance de la licorne. Nous remarquons également que 13 réponses fournissent une année tout à fait précise, tandis qu'aucun terme ne crée un espace hors du temps.

«Epoque» où se déroule l'histoire L1A / Panel 2		en nbre réel
<b>Passé</b>	In der Vergangenheit (3), il y a 10'000 ans, im Mittelalter, vor 100 Jahren, 1998, 28 Mai 2000, 2010.	<b>9</b>
<b>Atemporalité</b>	Am Tag (2), am Abend, am Nachmittag (3), am Nachmittag um 14.00, am Vormittag (2), am Wochenende, am 29. August, im März, im September	<b>13</b>
<b>Présent</b>	Präsens, in der Gegenwart, 2 November 2020	<b>3</b>
<b>Futur</b>	24 12 2020, Im Jahr 2032	<b>2</b>
<b>Total</b>		<b>27</b>

Nous inscrivons, une fois n'est pas coutume, les réponses sans traduction à titre d'exemple en constatant pour les L1A une majorité de résultats qui indique une durée universelle, atemporelle, ainsi que 6 réponses qui se réfèrent à une date précise.

«Epoque» où se déroule l'histoire B / Panel 2		en nbre réel
<b>Passé</b>	L'âge de glace, l'époque des dinosaures, à l'époque, au Moyen Age (2), en 1599, 1875, années 1900 ou environs, en 1947, 1980	<b>10</b>
<b>Atemporalité</b>	indéfinie, indéterminée, pas précisé, peu importe	4
<b>Présent</b>	Aujourd'hui, maintenant (4), en ce moment, à notre époque, à l'époque actuelle, 21 <sup>e</sup> siècle	9
<b>Futur</b>	Dans le futur, au futur, en 3999	3
<b>Total</b>		26

Chez les bilingues, le présent et le passé recueillent pour ainsi dire le même nombre de réponses, tandis que l'atemporalité est clairement définie par des adjectifs précisant cette indétermination et ce dans un esprit de synthèse et de conceptualisation déjà observé.



Avec près d'un adolescent sur deux (45 %) qui le choisisse, **le passé semble bien condenser tous les lieux possibles, réels ou irréels**, suivis par le présent, soit immédiat, concret, celui de l'instant actuel (24 %), soit universel, atemporel (21 %) symbolisé par un moment de la journée et de l'année (le jour, le matin, à midi, etc.). Le futur, ne recueillant que 9 % des réponses, sert le fantastique, la science-fiction, mais en aucun cas le merveilleux et l'enchantement qui se doivent de posséder un référentiel inscrit dans l'enfance et des souvenirs personnels.

Il est également étonnant de constater que si les germanophones font preuve d'un plus grand réalisme en matière de repères géographiques, ils optent dans la très grande majorité (78 %) pour un espace temporel très ouvert, voire pour une bulle atemporelle où seul le moment de la journée ou de l'année est connu, et ce dans un schéma représentatif typique d'un temps circulaire (4.2.4.1.4). Dans un mouvement inverse, les francophones utilisent le plus souvent des balises temporelles très précises, alors que celles topologiques sont plus floues, les bilingues se situant, encore une fois, à l'intermédiaire des deux modèles de réalisme. Le conte merveilleux, «produit et symbole du psychisme universel» (RONDEAU, 2009 : 121), se

doit ainsi de respecter un délicat équilibre entre réalité et imagination. Ces deux principes en miroir - l'un permettant de fuir la réalité, l'autre de la reconstruire (MONZANI, 2005) - ont été parfaitement respectés par les adolescents qui ont intégré les contraintes de cette forme semi-rigide, codée et ritualisée, en alliant suffisamment de réalisme pour permettre l'identification avec un univers souple, flou et imprécis ouvrant la porte à toutes les rêveries.

### **Du soleil et ...encore du soleil**

Contrairement au traitement du temps astronomique qui exige des nuances, celui météorologique fait l'unanimité (ou presque). Une histoire merveilleuse doit se dérouler sous le soleil, par temps beau et chaud; c'est en tout cas la vision de 78 % de ce panel 2. Les réponses oscillent donc de «soleil» («Sonne» ou «sonnig») à «beau et chaud», «schön, 45 Grad», en passant par «en été, vraiment très chaud avec des papillons» ou «gutes Wetter, also die Sonne ist da». Sous ce soleil, trois précisions méritent d'être apportées :

- la neige, la glace et/ou le froid (pour 6 %) sont associés au soleil et au beau temps<sup>519</sup>.
- la couleur verte apparaît chez les francophones (2,5 %) mais pas chez les germanophones, tandis que la couleur bleue (ou bleu clair) apparaît chez les germanophones (7,5 %) mais pas chez les francophones, les bilingues n'usant qu'une seule fois de l'adjectif «vert» (1,3 %).
- une pluralité de conditions météorologiques est citée par 6,3 %, dans une dégradation partant du beau temps pour aller vers des nuages puis des précipitations comme la pluie ou l'orage<sup>520</sup>. Il y a certainement là un désir d'adéquation entre ce cadre naturel et la trame narrative, associant mauvais temps, nœud de l'intrigue et péripéties malheureuses, puis retour du beau temps avec le retour au calme après le dénouement et la résolution des problèmes rencontrés. En ce sens, le ciel et ses variations, plus qu'un décor statique, constituent un personnage dynamique à part entière.

Le mauvais temps règne pour 15 % des adolescents avec surtout de la pluie et des nuages, mais aussi de la brume. Nous ne comptabilisons aucune gradation ou variation concernant cette catégorie (faisant par exemple évoluer la météo de la pluie au soleil), mais des précisions (pour 4 % d'entre eux) visant à instaurer un climat mystérieux (dans la brume ou le brouillard) ou une tension précédant un événement subit à venir (par exemple : «schlechtes Wetter mit vielen grauen Wolken aber noch kein Regen»).

Finalement, les 7 % restants décrivent une atmosphère poétique et stable, faite d'«arcs-en-ciel», d'«aurores boréales» et de «nuages en barbe à papa», tandis que nous avons eu la joie de lire, de la part d'une jeune fille bilingue, cette météo pour le moins pertinente et humoristique : «un temps à tuer le méchant».

---

<sup>519</sup> A une exception près, associant la neige, à la tempête et à la pluie.

<sup>520</sup> «Au début, beau temps, puis des nuages et un orage»; «Zuerst sonnig, dann regnerisch, am Ende wieder sonnig».

## A la sortie d'un monde manichéen

Respectant toujours les caractéristiques des personnages de contes, à la fois simples et peu définis, les choix des personnages principaux et des méchants s'inscrivent totalement dans ce genre littéraire. Sauf une légère différence (*infra*), aucun écart significatif n'a été observé entre les monolingues et les bilingues, ni entre les garçons et les filles.

Hormis un point de vue homodiégétique, le personnage principal<sup>521</sup> est ainsi - et très logiquement - campé en majorité par un enfant, un membre de la famille ou un être humain décrit le plus souvent par un attribut physique sommaire (habillement, vieillesse, *etc.*) afin de permettre le transfert entre ce personnage et l'enfant auquel l'histoire est racontée. La deuxième catégorie de personnages principaux fait appel à un statut social (prince-sse, roi, reine, paysan-ne) ou à des pouvoirs hors normes incluant les magiciens traditionnels (sorcier, fée, lutin aux pouvoirs magiques) ainsi que les super-héros modernes (un Djedai, Spiderman, une super-héroïne, *etc.*). Finalement, un bandit et cinq animaux (réels ou mythologiques, dont 4 provenant des bilingues) viennent compléter cette brochette.

Panel 2 / Personnages principaux du conte merveilleux	% de réponses obtenues
<b>PERSONNAGES NEUTRES</b> <b>Narration à la 1<sup>ère</sup> personne :</b> moi, je, moi et mon frère, <i>ich selbst</i> (12%). <b>Membres de la famille :</b> mon frère, ma sœur, ma (petite) cousine, mon cousin, une personne qui représente mon frère (17%) <b>Enfants et autres personnages à la 3<sup>e</sup> personne :</b> elle/lui, un professeur, une fille (jeune et/ou pauvre, vêtue d'une robe bleue à carreaux, avec un foulard rouge, avec une baguette magique), un garçon (différent des autres), un enfant (à qui on raconte l'histoire), un ou plusieurs jeunes, un petit de 4 ans, un enfant en âge de comprendre, une femme, un homme (vieux), un gentil, un esclave (35%).	64%
<b>PERSONNAGES EXTRA-ORDINAIRES</b> <b>Issus d'un autre temps :</b> prince, princesse, roi, reine, paysan, paysanne (13,5%). <b>Aux pouvoirs magiques :</b> fée, magicien, lutin, sorcier (4,5%) <b>Aux super-pouvoirs :</b> Djedai, Jésus à la barbe blanche, personnages de jeux vidéos (Izuku Midoriga, Mario et Peach, Steve Minecraft), super-héros (super-héroïne, Spiderman, Jason, homme-robot, 11%).	29%
<b>AUTRES</b> <b>Animaux :</b> un chien, une girafe, une souris / une licorne, un dinosaure T-Rex (6%) <b>Personnage mauvais :</b> un bandit (1%).	7%

Si on exclut ce «bandit» caractérisé par sa morale douteuse, tous les autres personnages principaux se situent ainsi dans la droite ligne narrative traditionnelle.

<sup>521</sup> Quelques réponses peu nombreuses citent plusieurs personnages (le roi et le prince, moi et mon frère, *etc.*).



Nous pourrions ainsi nous attendre à retrouver de la même manière les méchants classiques à la croisée de la sorcière et du monstre. Pourtant, et même en catégorisant les «viking», «pirate» et «clown» dans ce panel de méchants ordinaires, seules 22 % des réponses désignent une entité clairement dangereuse. La grande surprise est de retrouver dans la case «méchants» les mêmes personnages que ceux inscrits dans celle du héros principal.

Panel 2 / Les méchants du conte merveilleux	% de réponses obtenues
<b>PERSONNAGES CLAIREMENT MAUVAIS</b> <b>Traditionnels</b> : ogre, sorcier- ère (10%) <b>Autres</b> : clown, homme avec un couteau, Jésus à la barbe noire, méchants de jeux vidéos ou de films (Bowser, Hulk, le masque), monstre, pirate, son pire ennemi, viking, voleur (12%).	22%
<b>PERSONNAGES NEUTRES OU À L'AIR GENTIL</b> <b>Soi-même ou un membre de la famille</b> : moi, mon frère (grand), mon cousin, ma sœur, ma mère, ma belle-mère (16%). Personnages issus d'un autre temps : lutin, magicien, paysan, roi (7%) <b>Autres</b> : adversaire sportif, elle, lui, fille, femme, écolier, enfant, garçon, gens (qui m'énervent), homme (ayant un camion avec des bonbons, qui a l'air gentil, que je croise tous les jours), monsieur (vieux), personne (que je déteste), postier, son professeur, sauveteur nageur, ma voisine (27%).	50%
<b>ANIMAUX</b> dragon, hibou, licorne (méchante), loup, poussin (méchant), renard, requin, serpent.	14%
<b>ENTITÉS ABSTRAITES OU NON-HUMAINES</b> alien, climat (mauvais), esprit, fantôme, extra-terrestre, guerre, nature (qui se révolte, arbres), nounours (en guimauve), Père-Noël (méchant) reste de l'humanité, trou noir.	14%

En effet, nous assistons ici à **une relativisation d'un manichéisme primaire**, scindant le Bien du Mal, le Bon du Méchant. Si cette vision en noir-blanc est encore présente chez certain-e-s (confrontant par exemple un «esclave» au «roi»), le méchant est représenté par la moitié des participants par un personnage ordinaire, voire amical au premier abord. Ce danger que constitue une apparence trompeuse (*cf.* la morale *infra*) est notamment représenté par le choix de personnages comme «un méchant poussin», une «méchante licorne», un «méchant Père-Noël» ou un «homme ayant un camion avec des bonbons». Si nous retrouvons des personnages similaires aussi bien dans le rôle du héros que de l'anti-héros, nous n'avons trouvé aucun-e participant-e ayant inscrit un même personnage dans les deux cases (si ce n'est peut-être un «Jésus à la barbe blanche» opposé à un «Jésus à la barbe noire»), *i.e.* une même entité à la Janus pouvant revêtir deux natures différentes.

### Personnages doubles

(aussi bien bons que méchants mais jamais chez un-e même participant-e)

moi	il, elle	Jésus, roi
mon frère, ma sœur	professeur	sorcier, sorcière
mon cousin, ma cousine	licorne	super-héros, super-héroïne
filles, garçon, enfant,	lutin	voleur, bandit
homme, femme	paysan	

#### Panel 2 : relativisation conceptuelle et personnages polymorphes

C'est aussi, semble-t-il, **l'occasion de régler des comptes** (pour 17 %) avec l'un des membres de sa famille, sa voisine ou son professeur, certains (2) allant même jusqu'à incarner leur personnage «diabolique» par le prénom d'une fille ou d'un garçon de leur classe («que je n'aime pas»). La première personne du singulier est ainsi régulièrement présente avec des réponses comme «une femme que je déteste», «des gens qui m'énervent», «mon frère» ou «ma belle-mère».

**L'influence des films et jeux-vidéos** est encore une fois palpable, avec notamment ces «aliens» ou ce «nounours en guimauve» - tout droit tiré du film *Ghostbusters* (S.O.S. Fantômes, 1984, U.S.A, Ivan Reitman) - qui s'entremêlent ainsi aux personnages ancestraux de «dragons» et autres «loups». Dans ce creuset, aucune barrière spatio-temporelle ne bloque le passage et des couples bons-méchants pour le moins surprenants voient le jour : *une fée contre des extra-terrestres, un prince contre ma sœur, mon frère contre un lutin, Spiderman contre Hulk, mon cousin contre un loup, une licorne contre ce fameux nounours en guimauve...*

**L'incarnation zoomorphique est toujours privilégiée par les bilingues**<sup>522</sup> associant peut-être la morale de l'histoire à la fable et aux animaux de La Fontaine très souvent étudié en classe. C'est en tout cas ce que laisse présager cette utilisation anthropomorphique des animaux présentés<sup>523</sup>. Cette distanciation quant à la forme utilisée nécessite un haut degré de conceptualisation.

Finalement, **5 % de ces méchants se rapportent à la guerre, au climat ou à une nature hostile** (avec des arbres voulant tuer l'humanité). Même si ce pourcentage est faible, il n'est pas anodin de le relever à l'heure où le terme d'«éco-anxiété» est à la mode. Et d'une trame narrative à l'autre, d'un «prince vivant dans un château en 1875 et devant affronter un loup par temps de pluie» à «une jeune fille pauvre du 20<sup>e</sup> siècle perdue face à une Nature vengeresse», nous réalisons le fossé qui peut séparer l'imaginaire de deux adolescents, entre conte de fée et perte d'une certaine innocence.

<sup>522</sup> B : 8 réponses (dragon, hibou, loup, méchante licorne, méchant poussin, renard, requin, serpent)  
L1 F : 1 réponse (loup)  
L1A : 3 réponses (dragon, loup, requin).

<sup>523</sup> Avec des commentaires comme «un requin harcelant ma petite cousine pour pouvoir manger».

## Des conseils pragmatiques et un besoin de justice

Ce grand-écart est encore plus visible avec les «morales» obtenues oscillant entre un dénouement trivial de l'histoire et de réels enseignements. Notons d'abord que 20 adolescents ont laissé cette case vide, ou y ont indiqué le fait qu'il ne faut pas faire de-la morale. Les réponses obtenues peuvent se diviser ainsi :

Panel 2 / La morale de l'histoire	% de réponses obtenues
<b>1. LA FIN DE L'HISTOIRE</b> La fille (Lizan) veut gâcher nos vacances, mais nous on la tue avec notre pistolet; l'enfant méchant continue d'embêter la petite fille; la dispute éclate entre les élèves et les professeurs; l'histoire se poursuit dans la forêt; tranquille; amitié.	8%
<b>2. N'ABANDONNONS PAS</b> Il ne faut jamais se laisser impressionner; il ne faut jamais abandonner; jamais abandonner; même si l'ennemi est plus fort, il ne faut pas abandonner; ne te laisse pas abattre; aucune démotivation mais persévérer; il ne faut pas abandonner ses amis; l'amitié est le plus important dans la vie; il ne faut pas abandonner ses rêves juste parce qu'on nous dit que c'est impossible de changer; toujours croire en ses rêves; ne pas se laisser abattre par ses peurs; se battre sans jamais revenir en arrière; combattre sans l'aide de personne; persévérer dans le sport pour devenir un champion sur la route du succès.	19%
<b>3. JUSTICE SOCIALE ET FIN HEUREUSE</b> L'esclave devient roi; le fantôme devient gentil et ami avec le prince; les faibles peuvent aussi vaincre les forts; aider les autres et battre les méchants; tout le monde est sauvé; elle réussit à combattre l'esprit mauvais; les fées combattent les extraterrestres pour ne pas envahir le monde; après le combat, ils deviennent amis; le problème est résolu; le lutin est heureux; tout finit bien; chacun peut trouver un ami et être heureux; tout le monde joue à nouveau.	18%
<b>4. PRÉVENTION</b> Il ne faut jamais faire confiance aux inconnus; ne pas parler aux inconnus (3); il ne faut jamais faire confiance à quelqu'un qu'on trouve inquiétant; ne pas faire entrer des inconnus dans la maison; ne se fier à aucun ami; ne pas faire confiance à tout le monde; il faut pas se méfier aux apparences; il ne faut pas se fier aux apparences (2); toujours se méfier de qui on fréquente ou à qui on a fait confiance; il faut faire attention; il faut toujours regarder derrière soi; il ne faut pas se faire avoir; il ne faut pas se balader tard la nuit; ne jamais marcher seul la nuit (2); ne jamais laisser seul son frère.	25%
<b>5. GÉNÉROSITÉ ET ENTRAIDE</b> Il faut être généreux; il faut aider les autres; il faut encourager ses frères et sœurs et être là pour eux; il faut savoir pardonner; le respect est important et nous permet de vivre des choses nouvelles; il faut être gentil avec tout le monde; aider les gentils et tuer les méchants; il ne faut pas offenser les autres; il ne faut pas se quereller; être mauvais ne mène à rien; parlez-en à quelqu'un, on peut vous aider.	15%
<b>6. AUTRES CONSEILS</b> Il ne faut pas dire de mensonges, car c'est mal; tout le monde a des points faibles; il faut aimer la vie qu'elle soit dure ou pas; les gens différents sont souvent enfermés sur eux-mêmes.	5%
<b>7. HUMOUR ET ÉLÉVATION</b> <i>Infra.</i>	10%

Notons tout d'abord que nous avons transcrit le plus fidèlement possible les réponses (également dans la traduction), ce qui permet notamment de constater que certains proverbes ont été mal assimilés («il faut pas se méfier aux apparences»). Ensuite, nous ne pouvons pas réellement parler de morale pour un certain nombre de données<sup>524</sup>, le précepte dégagé étant pour le moins faible, quand il ne s'agit pas, purement et simplement d'un résumé de l'histoire, voire même d'un mot clé ou d'un dénouement qui vient parfaire le fil narratif commencé (1).

Dans la tradition des fables, l'histoire se termine par une fin heureuse et l'ordre social est rétabli (3) : «l'esclave devenant roi» ou «les faibles battant les forts» sont typiques de ce besoin de justice sociale. Pourtant, ce combat visant à rétablir l'équilibre est surtout mentionné à titre privé et/ou personnel (2), comme un principe de vie, celui de ne pas abandonner, de se battre, de ne pas délaissé ses amis et ses rêves. Cette orientation n'a rien de surprenant si l'on considère notre société élitiste et concurrentielle ou l'âge des participants qui doivent justement obtenir certains résultats pour réaliser leurs désirs.

Par contre, le fait qu'**un quart de ce panel ait cité des dangers provoqués par des mauvaises rencontres** (4), de jour comme de nuit, renvoie à des soucis tout à fait terre à terre qu'il ne faut pas oublier à l'heure de l'éco-anxiété ou du stress post-confinement. Une différence entre les sexes concerne justement cette thématique, **les filles étant trois fois plus nombreuses que les garçons à évoquer ce péril**. Il est vrai que le chemin du retour de l'école mérite certainement ces mises en garde.

Un point plus rassurant : la gentillesse, la bonté et le pardon (5) sont cités par 15 %, tandis que l'usage du mode impératif et des verbes «falloir» et «devoir» est à l'honneur (5 et 6).

Finalement, nous avons classé à part (7) la seule morale véritablement poétique et féminine - «La beauté de l'Univers ne change pas au fil du temps» - ainsi que certaines réponses toutes masculines qui nous ont fait sourire, bien que nous ne soyons pas persuadée que cette ironie ait été toujours pensée. Mais entre lapalissade - «Plus on travaille, meilleur sera le salaire» -, humour caustique - «Même si c'est le plus beau jour, il peut encore devenir le plus mauvais» -, souhait intimiste - «Il faut dormir» -, conseils décalés et absolument nécessaires - «Faire de l'écran, c'est bien»; «Il [ne] faut pas avoir de voisine dans son pays des merveilles et pendant l'époque de l'âge de glace» - et désolation sur ce monde - «Mon cousin est nul en foot» - nous avons la joie de constater que certains de nos adolescents, aussi bien monolingues que bilingues, ont le sens de l'humour en plus d'avoir du bon sens.

---

<sup>524</sup> Nous retrouvons les différentes catégories de ce tableau récapitulatif aussi bien chez les monolingues, que chez les bilingues.

#### 4.2.4.2.4 Perspective intergénérationnelle relative au conte

«Le conte est une image qui raisonne.  
Il tend à associer des images extraordinaires comme si elles pouvaient être des images cohérentes.  
Le conte porte ainsi la conviction d'une image première à tout un ensemble d'images dérivées.  
Mais le lien est si facile, le raisonnement est si coulant  
qu'on ne sait bientôt plus où est le germe du conte.» (BACHELARD, 2008 : 152)

Sans nous préoccuper dans cette section des différences liées aux compétences bilingues ou au sexe (nous y revenons en 5), nous dessinons un pont intergénérationnel reliant les âges.

D'un côté, des enfants qui se situent dans le *hic et nunc* et qui font parler leur cœur et leurs préférences en associant de manière spontanée les images entre elles, dans un monde où la frontière entre réalité et irréalité n'existe pas et où tous les possibles se chevauchent librement. Les enfants incarnent en ce sens, et sans le savoir, l'essence même du fantastique. De l'autre côté, des adultes à l'imaginaire standardisé, qui ont appris à reproduire les codes littéraires et culturels relatifs au conte, un merveilleux raisonné, aseptisé et statique, une bulle temporelle figée renvoyant à l'enfance. La préservation de ce lieu commun prime donc sur l'inventivité; ce référentiel familial et similaire à toute une communauté crée un espace protégé, sécurisé, où l'enfant - plébiscité comme personnage principal à 70 % - peut se confronter aux dangers à venir et apprendre à grandir en puisant dans un réservoir de valeurs essentielles comme l'Amour. Dans cette construction devant permettre l'identification des nouvelles générations à ce-s héros atemporel-s, le «je» s'efface, le «moi» se dissout<sup>525</sup>, l'adulte parcourant tout le chemin pour rencontrer l'univers de ces Hommes en devenir ou pour se souvenir de l'enfant qu'il-elle a été et mesurer le parcours accompli. Cette distanciation intellectuelle permet ce rapprochement intergénérationnel ainsi que la transmission d'un sa-VOIR par le biais d'images universelles et éternelles.

Au milieu, des adolescents trop grands et plus assez naïfs<sup>526</sup> pour ignorer cette distanciation ou cet écart entre mythe et réalité, mais encore trop jeunes pour avoir totalement abandonné le continent de l'enfance. Comme le constatent beaucoup de thérapeutes, «avec les adolescents, nous sommes constamment placés à la frontière entre deux mondes» (JEAMMET, 2002 : 83), à l'interface entre deux modes de réalité, entre «soi» et «le reste du monde». Ce «travail transitionnel entre deux altérités - «je et l'autre» puis «je est un autre» -» se traduit par un processus complexe [qui] assure le centrage de cette ample oscillation du sentiment de soi» (GUTTON, 2020 : 397). Cela se traduit par exemple par un personnage principal à mi-chemin entre le super-héros extraordinaire et l'enfant ordinaire, mais aussi entre cet

---

<sup>525</sup> Pour 95 % des adultes.

<sup>526</sup> Egalement dans un sens étymologique, proche de la naissance, natif de.

enfant à la 3<sup>e</sup> personne et ce «je» qui fait partie intégrante (avec de nombreux membres de la famille) de toute sphère narrative. Cette recherche d'équilibre est également visible dans cette élaboration d'un espace-temps assez précis, réel, pour être crédible et assez indéfini, irréel pour permettre le déploiement de la fiction, tout comme dans la relativisation d'un «méchant» à géométrie variable ou à l'air gentil. Nous voyons ici s'opérer la construction de la personnalité, *i.e.* l'effort tâtonnant pour se transposer en personnage principal de sa propre vie. **Dans cette refonte d'une matrice subjective, la concrétude de certaines préoccupations côtoie des êtres de légende, les soucis de la vie quotidienne se mélangent aux monstres cinématographiques.**

A ce propos, et considérant de manière globale les réponses obtenues (également en marge de la feuille) ou en nous appuyant sur nos expériences en matière d'enseignement ou d'expertises d'épreuves, nous ne sommes pas intimement convaincue de l'incapacité parfois mise en exergue des adolescents à rédiger de manière continue une trame narrative cohérente :

«Ils [les adolescents] sont *des sans-récits*, comme si ce nouveau paradigme imaginaire dénoué de tout tissu narratif laissait ces sujets face à des fantasmes dévoilés; Ce que donnent à voir les récits de ces adolescents, ce sont *des images qui ne se racontent pas*, des images fixes ou figées, décollées d'un tissu narratif et symbolique, immédiates et juxtaposées, comme si il n'y avait pas d'intermédiaire entre la scène que «je regarde» et celle que «je raconte.» (PIRONE, 2015 : 906 / 908)

Si l'influence des médias visuels ou d'émissions de télé-réalité accentue incontestablement la préséance des images iconiques sur les modes de représentations, cela n'implique aucunement une impossibilité à les relier entre elles et à remplir ainsi un vide narratif. Ainsi, la morale de l'histoire issue de quelques images qui peuvent sembler disparates (lieu, temps, personnages) prouve bien qu'un récit a été échafaudé, qu'une histoire a été inventée et que nos adolescents ne sont pas qu'un ventre affamé de nouveautés.

Quoiqu'il en soit, nous avons trouvé très touchant la manière dont ces jeunes gens ont tenté de combler ce grand écart entre le monde forcément manichéen de l'enfance - aux entités parfaitement tranchées, délimitées et si rassurantes - et le monde à nouveau manichéen des adultes qui, l'espace d'un instant, refondent ce monde perdu en tâchant de recouvrer leur âme d'enfant. **Pris en sandwich entre ces deux âges et ces deux visions, leur déchirement** entre simplicité et complexité, **entre manichéisme et relativisme, entre implication personnelle et narration omnisciente** est symptomatique de cette période de vie transitoire où il s'agit de trouver sa place dans la société mais aussi de se trouver. Le degré vibratoire de cette tension est ainsi facilement perceptible grâce à ce genre d'exercices à la fois aisé et rapide.

# PARTIE 5

## SYNTHÈSE DE L'ÉTUDE

Les objectifs de notre recherche sont donc de permettre la visualisation de l'imagerie mentale liée au bilinguisme (français-allemand), sous un spectre multiple et un cadre holistique (2). Il s'agit également de répondre à la question visant à savoir si ce nouveau paradigme annoncé en matière de bilinguisme est effectif (5.1) et de confirmer notre thèse affirmant l'existence d'un fonds conceptuel premier, commun à tous les locuteurs, et sur lequel s'appuient les divers systèmes représentationnels (5.2). L'évolution de ce «réservoir universel» à travers les âges, tout comme l'émergence de métaphores saillantes et de lignes de force novatrices (5.3), font également l'objet de notre étude. Suivant les nouveaux postulats épistémologiques, nous nous sommes donc toujours efforcée d'analyser un même «objet» sous plusieurs éclairages et avons de ce fait également considéré les ressemblances analogiques perceptibles, tout comme les dissemblances (5.4) sous le prisme d'un rapport «même / altérité» qui doit non seulement permettre l'élaboration de cette carte mentale référentielle, mais de plus constituer le socle de l'école de demain. Cette nécessité d'une démultiplication des perspectives nous a ainsi conduite à découvrir un paysage cognitif aussi bien collectif et diachronique (3) qu'individuel et synchronique (4), ou à élaborer une mise en abyme en demandant aux bilingues eux-mêmes de dépeindre ce panorama. Notre but n'a donc jamais été de définir plus finement le-s bilinguisme-s, mais au contraire de s'extraire de ce regard figé pour dépasser les frontières de ces typologies afin de s'ouvrir à une topologie linguistique capable de bâtir des ponts menant aux extraordinaires avancées réalisées dans le domaine des neurosciences.

Il nous a ainsi semblé que cette manière de faire, à la fois riche et ambitieuse, nécessitait plus qu'une simple conclusion, une réelle synthèse qui est aussi pour nous une nouvelle façon de dé-montrer ce sa-voir. Pour ne pas surcharger inutilement le discours, nous proposons entre parenthèses quelques références illustratives qui ne sont point exhaustives. Cette partie doit ainsi se lire comme un exposé récapitulatif de cette étude, mais également comme la base vers *Un Guide pratique à l'usage des enseignant-e-s et des parents*. Ce dernier (à paraître sous une forme qui reste à déterminer) reprendra les principaux résultats obtenus dans cette thèse dans une version vulgarisée, en proposant des exercices simples et concrets, et ce toujours en adéquation avec notre amour pour une recherche appliquée et utile et notre volonté de transmettre les résultats académiques au plus grand nombre.



## 5.1 Le changement de paradigme est à l'œuvre

La première question - sur laquelle se base les fondements de cette recherche - est de savoir si ce changement de paradigme, proclamé à grands renforts médiatiques (1), n'est qu'un effet d'annonce, une mode, ou si les modèles de représentations en matière de bilinguisme sont effectivement et concrètement en train d'évoluer. La réponse à cette question ne fait aucun doute; **nous assistons bel et bien à un changement de paradigme**, *i.e.* à une nouvelle vision du «phénomène bilinguisme», à une révolution - considérée ici non pas dans son acception historique mais bien astronomique -, **à un déplacement progressif - et lent - des points de vue induisant un bouleversement total des stéréotypes.**

### 5.1.1 Le renversement des perspectives

Cette transposition, imperceptible mais pérenne, opère en effet une redirection à 180 degrés, en inversant diamétralement les idées reçues (1.1.2.3; 1.2); le bilinguisme n'est plus une rareté mais est une pratique courante, il n'est pas nouveau mais bel et bien ancien, il ne signifie nullement une série de handicaps mais de nombreux avantages, il n'est pas uniquement individuel mais aussi collectif, *etc.* Ainsi, ce nouveau cadre de pensée fait surgir **le bilinguisme** de l'ombre à la lumière, **d'une sphère d'exceptionnalité à LA norme** qui doit entrer en vigueur. Même si cette norme mettra encore du temps à être acceptée, et surtout intégrée dans les différents milieux et phases éducatives, cette représentation déjà phagocytée par les spécialistes se propage plus ou moins sereinement.

Cette démocratisation d'un plurilinguisme naturel et dynamique (3.2.1.2; 3.2.2.2), n'impliquant aucunement une maîtrise parfaite de plusieurs langues mais la possibilité d'échanger avec un réseau communicationnel de plus en plus large, répond aux besoins d'une société mondialisée et coïncide à **une revalorisation d'un BILINGUISME-CAPITAL** dont *la plus-value* sera un enjeu politico-économique non négligeable (3.2.2.1, 5.3.1.1).

### 5.1.2 La découverte de réalités parallèles

Une autre orientation maintes fois signalée doit être ici rappelée. Il s'agit de celle imposée par les travaux dans les multiples domaines de la physique et des neurosciences décrivant les nouveaux «espaces de la réalité psychique» (BOURGUIGNON et KATZ-GILBERT, 2018). Cette réalité mentale à trois - voire quatre -

dimensions matérialise l'imaginaire, dissout les frontières entre monde perçu et monde absolu, tandis que les représentations mentales constituent la seule réalité formelle accessible. Suivant ces courants cognitivistes, la linguistique poursuit sa spatialisation, notamment par le biais d'un bilinguisme qui se déploie en passant d'une seule dimension à une structure volumineuse polyédrique et protéiforme (3.2.3). **L'individu bilingue devient le lieu** où deux langues et deux cultures sont en contact, *un Janus* capable de distinguer sous la surface d'une réalité représentationnelle une autre réalité parallèle, un univers modifié grâce à la perception *d'un autre prisme* conceptuel. Dans ce cadre de pensée, le fait de posséder plusieurs langues signifie la possession d'autant *de filtres différenciés* modulant les variations de la réalité dans un indéterminisme et une richesse croissants, la détention de clefs **ouvrant de nouveaux plurivers** (5.3.2).

**La transformation d'une vision cumulative du bilinguisme à une vision soustractive** (1.2.3.2) conforte encore l'importance d'instaurer le plurilinguisme comme une norme sociétale, le citoyen de demain se devant d'exploiter un maximum de ses potentialités et connexions neuronales.

### 5.1.3 Le nouveau continuum définitoire du bilinguisme

Dans cette lente révolution conceptuelle, le bilinguisme vacille d'une perception à une autre et se complexifie au point de parvenir à une somme de bilinguismes, oscillant entre une vision manichéenne unique et une vision kaléidoscopique plurielle et nuancée. **Nous assistons donc à une redéfinition - caractéristique d'un changement de paradigme<sup>527</sup> - des concepts de «bilingue» et «bilinguisme»**, selon les domaines ou contextes envisagés, les multiples définitions de ces termes constituant un vaste continuum allant d'une acception faible et minimaliste à une acception forte et maximisante.

La métaphore aqueuse - imposant «la vague du bilinguisme» comme image de référence - sied tout particulièrement à cette redéfinition, grâce à son large domaine notionnel se rapportant aussi bien à un écoulement fluide et constant - *la vague recouvrant ce continuum de l'amont à l'aval* - qu'à une relativité faisant la part belle *au vague*, aux variations, à la mouvance et au flou.

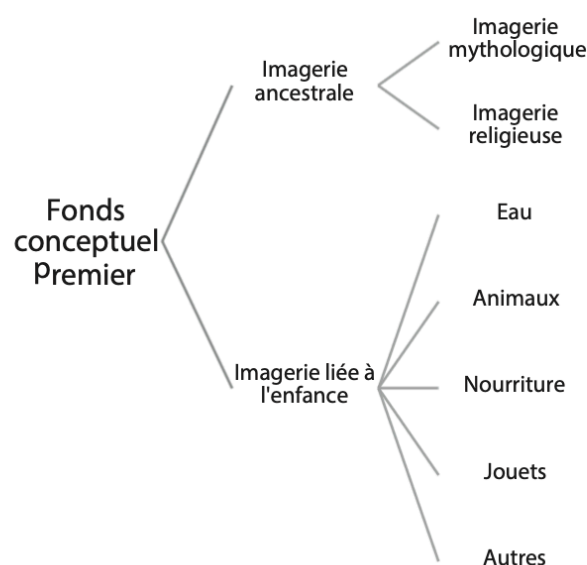
---

<sup>527</sup> Voir à ce sujet le processus de dénomination-renomination tel qu'étudié en CLIVAZ (2016 : 75-78), incluant ce mouvement allant d'une neutralisation progressive de la phase de lexicalisation au reformatage de la pensée, ainsi que le processus de reconceptualisation (CLIVAZ, 2016 : 104-105) induisant «une recatégorisation cognitive efficiente».

## 5.2 Les chaînes des origines bien ancrées

La deuxième interrogation visait à savoir si le fonds de représentations collectives, déjà repéré dans nos différents travaux, était également sensible dans cette imagerie spécifique. Même si nous étions persuadée de l'exactitude de cette assertion, la question était moins de confirmer - ou d'infirmer - ce postulat que de découvrir sa concrétisation à l'œuvre, la manière par laquelle ces images originelles peuvent revêtir des formes originales tout en conservant les mêmes référentiels.

Pour rappel, ce fonds conceptuel premier regroupe des images «premières» aussi bien collectives qu'individuelles, *i.e.* d'une imagerie ancestrale culturelle transmise de générations en générations et d'une imagerie personnelle, construite dès les premières secondes de vie de la conscience. Ce terreau représentatif dans lequel s'enracinent nos modes de visions et nouveaux sa-voirs peut se résumer comme suit (CLIVAZ, 2016 : 154) :



**Nos résultats confirment la primauté de ce que nous avons appelé «les chaînes des origines»** prouvant ainsi que l'Homme, tout d'abord enfant, ne peut que puiser dans son berceau natal.

## 5.2.1 La BABYLONE-OGRESSE

Même si l'imagerie mythologique n'apparaît que dans une faible mesure<sup>528</sup>, celle biblique relative à la tour de Babel (3.2.2.3) est à la base de notre représentation occidentale du plurilinguisme. Pouvant se déchiffrer par le biais d'exégèses multiples, cette imagerie religieuse fixe UNE langue originelle, commune à tous les Hommes, comme un référentiel unique capable non seulement d'accéder directement à une Réalité absolue, mais aussi d'atteindre Dieu et même de prouver son existence. Sous cette perspective, le bi-plurilinguisme coïncide à une déchéance, à une punition divine bannissant définitivement l'enfant de Dieu de son jardin d'Eden. La langue bifide du bilingue, à l'instar du serpent maudit, ne peut de la sorte qu'apporter désordre, confusion et trahison (traduction). L'importance de la faute d'orthographe<sup>529</sup> doit impérativement se lire sous le sceau de cette culpabilité, non tellement celle d'une désobéissance, mais bien celle d'avoir provoqué la chute de l'Humanité, sa séparation d'avec le monde sacré. L'HOMME-ORPHELIN de son - du - Père est ainsi condamné à errer entre une pluralité de langues, de cultures et d'univers à jamais distincts et épars.

Le bi-plurilinguisme, résultant de l'explosion de la langue adamique, a ainsi été fortement pratiqué pendant tout le Moyen Âge dans un cheminement intellectuel rétroactif visant à recouvrer cette «langue Une» (WHITE-LE GOFF, 2008). Dialogues des religions<sup>530</sup>, affirmation de langues vulgaires, émancipation laïque et sociale combattant toutes discriminations linguistiques, voire mouvements pentecôtistes pratiquant la glossolalie, tous ces mouvements se basent peu ou prou sur le rôle ontologique du langage ainsi que sur «la puissance démiurgique de la dénomination» (FRATH, 2015 : 37). Cette idée qui peut paraître absurde depuis l'acceptation par la communauté scientifique d'un arbitraire du signe saussurien n'ayant aucune attache avec «une réalité quotidienne» a pourtant prévalu pendant plusieurs millénaires. L'acte de nomination ne consiste aucunement à fournir une appellation à un objet déjà existant ou déjà conçu, mais est bel et bien performatif et crée une nouvelle réalité. Ce «nommer, c'est faire exister» - que l'on croyait définitivement abandonné au début du 20<sup>e</sup> siècle, notamment par les avancées réalisées sous l'égide des linguistiques structuralistes - renaît depuis quelques décennies avec le changement de paradigme opéré dans le cadre de la physique et tendant à prouver «la fabrication [du] d'un Réel» (THUAN, 1998) qui ne peut exister sans l'intervention de «notre» conscience. La forte présence de cette tour de Babel dans notre corpus atteste ainsi de cet ancrage historique solide, tout comme d'un retour d'une certaine spiritualité associée à une LANGUE-MONDE qui ne saurait se résumer à un «simple» système de communication.

---

<sup>528</sup> Cf. par exemple la figure du BILINGUISME-JANUS (3.1.2.4) ou du BILINGUISME-PROCUSTE (3.2.2.3.3).

<sup>529</sup> Nous y reviendrons longuement dans notre guide à l'usage des parents et enseignants.

<sup>530</sup> Dans quelle-s langue-s faut-il désormais transmettre la parole de Dieu ? Quelle religion détient la Vérité ? etc.

L'exceptionnelle richesse interprétative de cette Babylone antique - porte des dieux détruite pour avoir voulu se faire un nom, symbole d'orgueil, métaphore mettant en scène les dangers d'une science sans conscience, allégorie anthropologique de l'évolution de l'humanité, etc. - explique certainement sa préséance. De la sorte, **l'image de cette BABYLONE-OGRESSE est tellement vive qu'elle phagocyte, tel un trou noir, toutes les autres représentations ancestrales** aussi bien mythologiques que religieuses.

## 5.2.2 L'enfance, la véritable origine

D'une manière qui nous a tout de même surprise, nous retrouvons au niveau des représentations individuelles les mêmes champs sémantiques tels que décrits *supra*, dans **une universalité conceptuelle** tout à fait remarquable<sup>531</sup>. Hormis l'imagerie animalière qui ne sert que rarement à qualifier un BILINGUISME-CAMÉLÉON ou un BILINGUISME-INSECTE (3.2.2.2.1), les autres sphères descriptives sont toutes présentes et dans les mêmes proportions. **Il semblerait même que l'«ordre» des connaissances perceptives et sensorielles acquises par le fœtus, puis par le nourrisson, soit fidèlement reproduit dans ces paysages mentaux**; bien que des études supplémentaires concernant d'autres thématiques soient encore nécessaires pour affirmer plus nettement cette assertion, nos trois derniers cycles de recherche confirment cette hypothèse. Nous retrouvons donc, et par ordre d'importance, les métaphores aqueuses, correspondant aux origines de la vie sur Terre mais également à celle personnelle *via* le liquide amniotique (5.2.2.1), suivies d'analogies à la frontière entre ce corps intérieur et le monde extérieur (5.2.2.2), viennent ensuite les objets de l'univers de la petite enfance entre nourriture et jouets (5.2.2.3), pour finir avec des métaphores naturelles, *i.e.* relatives à la nature dans ses différentes acceptions (5.2.2.4).

### 5.2.2.1 Du surf sur la vague du bilinguisme

Le but ici n'est pas de «redire» ce qui a été écrit en 3.2.1.2, mais bien de permettre un nouveau regard holistique en lien avec nos travaux précédents. Nous constatons ainsi, encore une fois, que **l'eau constitue LA *materia prima* de notre système représentatif** dans laquelle, et quel que soit le domaine semble-t-il, il est possible de *puiser* des analogies riches de sens. Son élasticité figurative, ainsi que son haut degré de polymorphisme - en plus de son caractère originel dans la vie de toute personne - rendent cette imagerie non seulement incontournable mais véritablement première (aussi bien d'un point de vue quantitatif que temporel). Que ce soit à un niveau macroscopique ou microscopique, les trois états de l'eau

---

<sup>531</sup> Nous répondons ici à la question posée en 4.2.4.1 s'interrogeant sur l'existence de concepts universels.

(solide, liquide, gazeux) sont exploités dans une matérialisation conceptuelle qui s'adresse autant au cœur qu'à l'esprit. De la sorte, des métaphores subtiles et discrètes comme celles *des bulles de savon* (3.1.2.1) rejoignent la colossale imagerie du BILINGUISME-OCÉAN (3.2.1.2.2) dans une composition protéiforme recourant fréquemment au BILINGUISME-ICEBERG (3.2.1.2.3), cette dernière analogie présentant *une ligne de flottaison* partageant les processus conscients de ceux *noyés dans les eaux de l'inconscience*. Le *fleuve du bilinguisme*, tout particulièrement - possédant des termes-pivots à l'incontournable polysémie - assure notamment le transfert entre cet univers fluvial et celui scolaire : *flux*, *flot* (des eaux ou de paroles), *[ākū]* (ancre ou encre) ou *cours* (d'une rivière ou enseignement) s'inscrivent dans une large métaphore filée allant de *la source du fleuve* (la langue maternelle) jusqu'à *son embouchure en recueillant les multiples courants* (linguistiques, de pensée, etc.), pour parvenir à *une immersion de l'apprenant dans un bain culturel in-flux-ençant* profondément sa manière de voir. Cette concrétisation d'un phénomène d'apprentissage abstrait est tout à fait pertinente et ce pour de multiples raisons, notamment :

- La métaphore du *fleuve du bilinguisme* se greffe sur celle de la VIE-VOYAGE pouvant se décliner dans un large éventail et reprenant l'idée amplement répandue que «la discussion elle-même est *une aventure*» (LAKOFF et JOHNSON, 1985 : ch. 16). Ces analogies permettent de plus d'exploiter toute la gamme de l'axe syntagmatique, *i.e.* de la progression d'*un cours du temps* (d'élocution) connu et ressenti de tous.
- Sur un plan collectif, cette imagerie du BILINGUISME-OCÉAN rejoint celle de l'UNIVERS-OCÉAN où nos vaisseaux spatiaux naviguent entre *gouttes d'étoiles* (LUMINET), *corps flottants*, *écume quantique* et PULSARS-PHARES-CÉLESTES (CLIVAZ : 2014). Sur un plan individuel, *cette eau cosmique* se fait également le reflet de *cette mère - mer* par qui tout a commencé, ce point d'origine, ce «milieu» dans lequel *baigne* tout être humain avant sa naissance. L'universalité de ces *eaux originelles* enfouies au plus profond de notre mémoire - historique et personnelle - assure une saillance figurative et émotionnelle ainsi qu'un *ancrage* cognitif des plus puissants<sup>532</sup>.
- La révolution internet a provoqué le retour à une lecture continue où la page n'est plus limitée et finie - mais illimitée et infinie - et *les fenêtres* de connaissances se présentent sous des formes simultanées et multiples. Il s'agit dès lors de *surfer* sur le web, *comme l'on surfe sur une vague*, de se laisser *glisser* d'un hyperlien à un autre d'une manière souple et fluide<sup>533</sup>.

<sup>532</sup> Comme en témoigne par exemple la catégorisation précoce de la couleur de l'eau (4.2.2.1).

<sup>533</sup> Pour davantage d'analogies concernant «les représentations liquides de la société numérique», entre *open source*, DATA-DÉLUGE, *pirates liquidateurs en ligne* et *dark pool*, cf. BERNARDOT (2018). Pour celles visant plus spécifiquement l'univers économique, cf. 3.2.2 et LORENZ (2008), entre *liquidités pécuniaires*, *tempête boursière*, *décru des prix*, *cours de l'action* qui *prend une douche*, *ouverture des vannes financières*, *fermeture du robinet des crédits* et *assèchement des capitaux*.

Ainsi, *cette vague du bilinguisme*, figure de proue de ce changement de paradigme en matière d'enseignement bilingue diffusée aussi bien par les sphères politiques que médiatiques, se calque logiquement sur *cette nouvelle dynamique des fluides* (3.2.1.2), sur cette ère du numérique *ayant submergé* nos sociétés.

*Cette vague* rejoint les innombrables analogies maritimes, notamment celles utilisées à l'aube de la physique quantique, afin d'essayer de faire comprendre l'incompréhensible, de saisir l'insaisissable, comme avec cette allégorie halieutique *des poissons solubles* expliquant la dualité onde-corpuscule<sup>534</sup>. Rappelons ici que cette «nouvelle» physique se base sur des principes relativistes où toute connaissance ne peut être qu'incertaine et indéterminée et où la matière se voit redéfinie dans une inconsistance quantique déroutante. Ainsi, il est tout à fait logique d'assister à cette **liquéfaction de nos schémas de pensée** par l'utilisation de cette imagerie toute aquatique qui n'est jamais anodine (BACHELARD, 1942). En effet, au-delà de ses innombrables qualités permettant **cette dématérialisation**, au-delà de sa richesse figurative ou de ses *amarres originelles*, **cette imagerie coïncide souvent avec un regain spirituel**. Comme le postulat représenté par l'image surréaliste des *poissons solubles* constitue *le graal des physiciens et l'acte de baptême* de cette nouvelle discipline, la forte propension actuelle des spécialistes à *s'immerger dans ces eaux figuratives* signifie certes une suite épistémologique logique, une adaptation des représentations pédagogiques, mais également une volonté intime de *plonger sous la surface*, le besoin de procéder à une recherche intérieure.

#### 5.2.2.2 Il est interdit de tirer la langue

Un autre héritage de nos schémas mentaux antiques reprend la croyance d'un Univers en miroirs où «tout ce qui est en bas est comme ce qui est en haut». Même si l'enseignement d'Hermès Trismégiste et de l'alchimie semble complètement dépassé, cette vision perdure, notamment dans l'invention d'analogies et l'élaboration de relations conceptuelles : les vaisseaux sanguins répondent ainsi *aux vaisseaux spatiaux*, les cellules du corps humain sont *autant de planètes voguant au gré des courants*, les CŒURS-ÉTOILES *palpitent* à un rythme constant, *etc.* Les métaphores se situant à la frontière entre cet univers intérieur et ce cosmos lointain succèdent donc à *la marée* des analogies aqueuses, à commencer par le **BILINGUISME-LANGUE (3.2.1.1.3), créant le passage entre l'intimité et l'extimité de la personne**, *i.e.* entre la langue organe et la langue système de communication. Cette langue maternelle tout particulièrement, *comme une seconde peau*, va *vêtir* le nourrisson des connaissances nécessaires lui permettant de progressivement *tisser sa trame sociale*.

---

<sup>534</sup> Allotopie heuristique d'ORTOLI et PHARABOD (2007), les premiers écrivains vulgarisateurs en matière de physique quantique. Concernant cette imagerie de «l'eau dans tous ses états» dans les domaines de la physique quantique et de l'astrophysique, cf. CLIVAZ (2014 : 2.3.2.1 et 2.3.3.1).

Parallèlement à ce BILINGUISME-LANGUE et -VÊTEMENT, le BILINGUISME-PAROLE (3.2.1.1) considère davantage chaque idiome *comme une mélodie spécifique*; dans cette *partition figurative*, l'enfant bilingue est *cet enfant à deux voix*, le plurilingue est capable *d'orchestrer une symphonie discursive* entre les cultures dans une *polyphonie linguistique* qui connaît toujours un vif succès. Ces métaphores parviennent non seulement à bâtir des ponts entre l'individu et la communauté, mais aussi entre le monde profane et celui sacré. Cette voix, parole divine, doit ainsi être inscrite sous le spectre des représentations collectives dans la lignée du chant sacré (CLIVAZ, 2017 / 2), dans celle de la musique des sphères pythagoricienne chère à Kepler (1619) et reprise notamment dans les diverses théories des cordes<sup>535</sup>.

Cette imagerie des LANGUES-MUSIQUES est tellement intuitive qu'elle en est souvent oubliée; celle-ci voit son importance redécouverte alors que la pandémie de coronavirus oblige la planète entière à se couvrir d'un masque et à s'isoler. Il est encore trop tôt afin de pouvoir véritablement jauger les effets de ces mesures sur des jeunes enfants qui sont justement en train de composer leur voix - voie - et qui



Affiche de prévention de l'OFSP en date d'octobre 2020, induisant l'idée que parler *c'est contaminer* ou que tout contact avec autrui est *une faute grave*.

ne peuvent plus s'exprimer librement ni même tirer la langue. Pire, **la réalité sanitaire associant toute parole à la propagation d'un virus**, notamment dans les différents clips ou affiches d'informations au grand public, **emprisonne nos jeunes générations dans un carcan de nouvelles conventions sociales et de culpabilité**. Et il y a malheureusement fort à parier que *ce manque d'air-s* se répercutera sur de nombreuses années en engendrant notamment repli et manque de confiance en soi. Le travail des enseignants se doit ainsi de **ré-enchanter les langues**, de leur redonner leur dimension sacrée pour que l'enfant (ou l'adolescent) recouvre plus que les différentes facettes de sa parole, une vision d'avenir, un espoir, un univers de possibles et *d'unissons*.

<sup>535</sup> Ces divers modèles théoriques sont désireux de réunir deux physiques qui paraissent inconciliables, celle de la relativité générale et celle de la mécanique quantique, *i.e.* de découvrir l'*Harmonie* entre le monde de l'infiniment grand et celui de l'infiniment petit.



### 5.2.2.3 Des röstis et des jeux

Avec la régularité d'un métronome, et après avoir dépassé la lisière de notre barrière corporelle, nous retrouvons les allotopies enfantines liées à la nourriture et au jeu. Comme la tour de Babel a dévoré les autres métaphores religieuses, celle du *röstigraben* occupe pour ainsi dire toute *la table* de cette imagerie gastronomique<sup>536</sup>.

Nous rappelons que ces phores, très largement usités dans de multiples domaines, mettent généralement en valeur des plats simples et populaires, accessibles à tous dans un partage de l'information où le LECTEUR-CONVIVE est invité à *nourrir* son imagination, à *s'alimenter* par le biais de ces archétypes ancestraux. ATOME-PLUM-PUDDING (modèle de Thomson), *œuf cosmique*, *purée quantique*, *soupe primordiale*, ASTRONAUTE-SPAGHETTI, *crêpes stellaires* (Luminet) ou UNIVERS-PÂTE gonflant *comme un gâteau dans un four* sont autant d'exemples désormais lexicalisés afin de traduire des phénomènes et réalités lointaines ou abstraites<sup>537</sup>.

Les multiples recettes de galettes de pommes de terre, surtout après les deux guerres mondiales et les périodes de rationnement se devant de varier les préparations à base de patates, constituent ainsi parfaitement ce mets typique suisse intégrant de plus du fromage, lui aussi totalement helvétique et si caractéristique de notre savoir-vivre commun. Mais la diffusion, dès les années 1970, de ce plat germanisé comme symbole d'une scission culturelle a divisé le pays en deux, lacérant les esprits par une frontière, **un fossé prétendu infranchissable (le röstigraben)**. Ainsi, et contrairement à ce qui se fait d'ordinaire en matière de vulgarisation se basant sur les ressemblances et les points communs, ces röstis récupérés dans *notre garde-manger patrimonial* ont été instrumentalisés afin d'incarner la différence, la divergence, l'altérité. Cette métaphore médiatique marque également un tournant en matière d'informations avec le passage graduel d'un journalisme de reportages et de découvertes à une presse à scandale belliqueuse et catastrophiste. Il est donc tout à fait cohérent de constater que **les spécialistes du sujet s'appliquent à déconstruire cette image délétère** (4.1.3.2), non tellement à cause de ses incidences sur un grand public possédant assez d'esprit critique pour combler aisément ce gouffre, mais bien par son omniprésence écrasante, **ne laissant qu'une infime place** aux autres aliments potentiellement figuratifs ou **aux analogies réunificatrices**.

---

<sup>536</sup> Nous constatons néanmoins quelques autres rares analogies, comme celle du BILINGUISME-COCKTAIL se composant de deux boissons (alcools, jus de fruits, sirop et eau, etc.) et de deux fois plus de saveurs (4.1.4.3), du BILINGUISME-MILLE-FEUILLES (3.2.2.1.1) ou de fruits - comme les fraises - dessinés spontanément par des enfants des Clabis (4.2.4.1.4).

<sup>537</sup> Cf. CLIVAZ (2016 : 117-118) ou ROSSI (2015 : 38-48).

A contrario, les jouets et objets de la petite enfance constituent une imagerie imposante, certes peu originale mais toujours très pertinente (3.2.1.1.2). Cette dernière s'inscrit dans un mouvement circulaire double qui s'auto-alimente : d'un côté, les livres et documents concernant le bilinguisme sont généralement adressés aux enfants et il est donc logique de retrouver ces objets comme supports illustratifs, de l'autre côté, ces souvenirs liés à l'apprentissage refont surface chez l'adulte avec toute cette panoplie. De manière sommaire, nous pouvons diviser ce coffre à jouets figuratif en quatre parties :

- *les balles (ballons, bulles, etc.) et jeux de groupes* mettant en avant les échanges et la communication. La métaphore vedette est celle du BILINGUISME-JONGLAGE avec ses MOTS-BALLONS précédant des sports se pratiquant à deux concernant le bilinguisme (comme *le karaté* ou *le ping-pong*, 3.1.2.1-2) et en équipes concernant le plurilinguisme (comme *le football* ou *les autres jeux de balles*).
- Les moyens de transports, comme *les autos, vélos* et surtout *les tandems*, permettant de se mouvoir du *bi-cycle* au bi-linguisme, du mouvement pratiqué à deux au «tandem» compris comme échange linguistique. Cette catégorie est la plus menue de cette imagerie et s'inscrit dans la métaphore filée de la VIE-VOYAGE (5.2.2.1).
- Les jeux de construction, privilégiant une vision cognitive du bilinguisme où *les différentes briques* des savoirs linguistiques *se structurent pour former un tout cohérent*. *Légos, kaplas, puzzles, mosaïques* ou *maquettes aux multiples pièces* sont autant d'analogies permettant de visualiser *l'assemblage* des langues entre elles, tandis que des lettres ou des mots sont souvent inscrits sur ces objets conformément à l'apprentissage tel qu'il est pratiqué dans les petites classes.
- Les jeux de couleurs possèdent une saillance visuelle tellement vive qu'ils occupent une place spécifique dans ce classement. La LANGUE-COULEUR est ainsi généralement reprise dans une très grande majorité d'illustrations, soit de manière simple (chaque langue possédant sobrement son propre code de couleur(s), voire le drapeau qui lui correspond) soit associée à d'autres objets, à d'autres jouets, voire même à des parties du corps (une main «française» et l'autre «allemande»).

Il est logique de préciser que les jeux de construction servent davantage un bilinguisme individuel, tandis que les jeux de balles davantage un bilinguisme collectif. De la même manière, les jeux de montage décrivent une vision discontinue du bilinguisme, où les différentes parties échafaudent une structure unique, tout comme la représentation de couleurs séparées, encore non mélangées. **Nous assistons de ce fait à un paradoxe, ou plutôt à un «retard» d'adaptation cognitive** que nous avons plusieurs fois repéré.

En effet, même si la plupart des spécialistes insistent sur le fait que le bilinguisme ne saurait être la somme de deux monolinguisms et qu'il faut abandonner l'idée d'une L2 se superposant sur une L1 à *la manière de briques distinctes*, les modèles figuratifs montrent justement *ces blocs et autres patchworks aux éléments épars et nettement hétérogènes*. **La force des représentations traditionnelles l'emporte encore souvent sur de nouvelles analogies holistiques**, bien que certaines métaphores montrent le chemin à l'instar de *ces bulles de savon irisées* (3.1.2.1) qui agissent comme autant de *filtres modifiant la réalité en subtiles nuances*.

#### 5.2.2.4 LANGUE-SOLEIL et LANGUE-ARBRE au jardin d'enfants

Finalement, l'imagerie liée à la Nature dans son acception large est présente tout au long de nos recherches, les enfants citant et/ou dessinant *fleurs, nuages, arbres ou neige* de manière intuitive (4.2.4.1). Les phores relevant des *phénomènes météorologiques* (3.2.2.2.2), *comme la pluie, le vent et surtout le soleil*, ont l'avantage de transcrire une acquisition «naturelle», un apprentissage doux au contact de «phénomènes» linguistiques divers (et même d'été). Sous cette LANGUE-SOLEIL, l'enfant est *exposé, baigné de rayons à l'intensité et à la durée variables*. Ces analogies ne sont guère utilisées que pour décrire *les jeunes pousses* de notre société; elles présentent l'avantage de reproduire un milieu familier et rassurant, tout en y associant une dimension émotionnelle non négligeable. Une LANGUE-BRISE-D'ÉTÉ sera ainsi porteuse d'un vent de fraîcheur et d'exotisme bienfaisant, contrairement à une LANGUE-BRUME, perçue physiologiquement comme moins méliorative et plus nébuleuse.

De manière tout aussi limpide, la LANGUE-ORGANISME (SCHLANGER, 1995) se décline principalement entre végétaux et êtres humains (3.2.2.2.1), le transfert rhétorique entre l'analogie métonymique et celles métaphoriques s'opérant logiquement; la partie (la langue organe) se transpose ainsi au tout (au corps humain et à sa langue), lui-même partie d'un Tout encore plus grand (la société, le corps social et ses langages). Dès *le jardin d'enfants*, il s'agit de trouver *le bon sol, la culture privilégiée*, pour cet ENFANT-PLANTE, *de l'enraciner dans un terreau d'apprentissage favorable, de le tuteur, de semer les graines de connaissances utiles permettant la germination de nouvelles idées et des résultats florissants, etc.*

**Une certaine recrudescence de cette imagerie est à noter** depuis que le bilinguisme est considéré comme un phénomène naturel, précédent peut-être même à un niveau prénatal un monolinguisme agissant comme un limiteur, un réducteur du développement des potentiels cognitifs.

Par contre, le degré d'incarnation de la langue semble moins élevé à l'heure actuelle qu'il ne l'était dans le passé, comme en témoigne l'absence d'une imagerie anatomique, voire thanatologique : point *d'ossature*, *de chair* de texte et peu de *disséction* discursive ou *d'entrailles* thématiques, etc. Il faut dire que cette mise en chair est principalement corrélée à une perspective religieuse où la parole de Dieu est ainsi incarnée. Néanmoins, et sans aller jusqu'à ce niveau d'autopsie, nous nous attendions à une personnification nettement plus active, comme nous l'avions notamment et largement commenté concernant la description de l'Univers (ou des plurivers, CLIVAZ, 2014 : 286-297 / 298-308 / 342-347). Ainsi, la quasi non-présence de LANGUE-MÈRE, -FILLE, -FAMILLE (5.3.2.1), de BILINGUISME-MARIAGE et autres variations autour de cette thématique nous incite à penser que cette personnalisation est en cours de développement, les auteurs utilisant cette imagerie traditionnelle sans oser l'exploiter dans sa pleine dimension. Ainsi, s'il est courant de rencontrer *la naissance* d'une langue ou *sa mort*, ces métaphores lexicalisées ne sont que rarement réveillées alors qu'il suffirait d'un rien pour passer des trémolos de la voix *aux tremblements* de cette LANGUE-PERSONNE, possédant *un cœur*, *une durée de vie*, *des passions*, etc. **Ce parler organique**, suscitant un sentiment d'ensemble, de communion entre tous les êtres vivants, une osmose linguistique conceptuelle, **mérite à notre avis un traitement plus dynamique**.

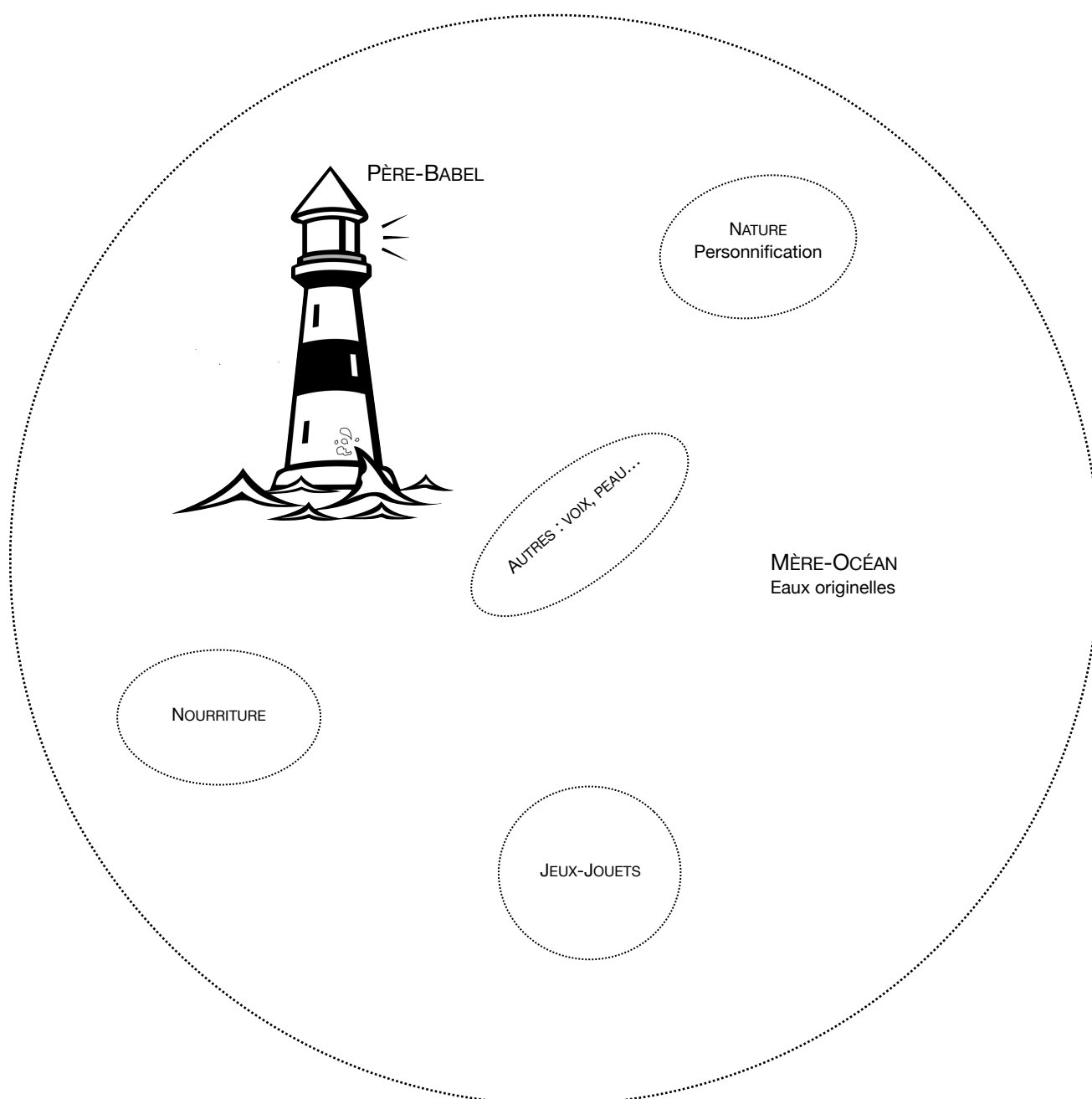
Cette timidité imaginative - voulue ou non - comporte néanmoins certains avantages, comme celui évitant à ce *corps* linguistique de devenir *malade*. Le bilinguisme se porte ainsi mieux, n'étant que rarement *schizophrène* (3.2.1.1.1) et n'étant plus considéré comme ce *vilain virus contaminant l'ensemble d'une population et se devant d'être éradiqué*<sup>538</sup>. Et même lorsque des instances politiques mandatent une recherche pour connaître *le pouls et l'état de santé* du bilinguisme (3.2.2.2.2), **le pas menant à cette personnification vive n'est pas franchi**, *cette prise de température sociale* restant à un niveau climatique, barométrique. Le choix de cette distanciation préventive s'explique par un principe de précaution, par le choix d'un juste milieu figuratif, permettant d'un côté une concrétisation métaphorique de cette étude ainsi que sa bonne compréhension auprès *du corps électoral*, sans pour autant risquer d'aboutir à *une société malade* de l'autre. De plus, le caractère inéluctable des phénomènes météorologiques forment *un parapluie diplomatique* tout à fait appréciable. Il est tout de même déconcertant de constater que *ce soin ait été prodigué* quelques mois seulement avant la découverte d'un certain coronavirus...

---

<sup>538</sup> De la même manière, et à un niveau végétal, le bilinguisme n'est plus considéré *comme une dénaturation, un abâtardissement*.

Ces chaînes des origines, principalement celles de l'eau et de l'enfance, peuvent être représentées suivant un modèle familial par cette autre métaphore : la langue première ancestrale, celle menant à l'historique Babel, représente *le père, l'autorité*, alors que la langue de ses propres origines est celle de *la mère, baignant les autres* IMAGERIES-ÎLOTS *de sa fluide douceur*. Bien que *cette tour patriarcale* puisse paraître aujourd'hui distante et froide, celle-ci perdure, bien ancrée au sein de nos eaux originelles, *comme un phare éclairant la source du «Verbe»*.

### Représentation métaphorique du fonds conceptuel concernant le bilinguisme et de ses différentes imageries



## 5.3 Les tendances métaphoriques en cours

La confirmation de la solidité de ces chaînes des origines prouve, encore une fois, la nécessité du processus métaphorique dans l'élaboration de nos schémas psychiques et la fabrication de notre réalité. **Ces métaphores** - comprises comme processus double à la fois analogique et représentatif (1.3) - ne doivent ainsi plus s'entendre comme un ornement stylistique et dépassent de loin le simple outil didactique. Sans revenir sur leurs bénéfiques et usages (CLIVAZ, 2016 : ch. 3), nous rappelons **leur haute valeur heuristique ainsi que leur rôle fondamental dans la constitution des cadres référentiels cognitifs**, permettant non seulement une catégorisation et une hiérarchisation conceptuelles consolidées, mais également la visualisation de ces modèles, la prise de conscience de cet univers mental.

Même si l'un des louables objectifs des politiques bernoises est de combattre les idées reçues en matière de bilinguisme (1.1.2.3), force est de constater que de nombreux stéréotypes perdurent. Ces derniers, issus de ce fonds représentationnel ancestral, ne peuvent s'effacer par un coup de baguette magique mais se dilueront, plus ou moins rapidement, dans une nouvelle imagerie. Même si ces stéréotypes sont majoritairement dénotés négativement, voire niés, ils demeurent un vestige de notre mémoire collective et revêtent une importance capitale en matière de traitement de l'information. Ainsi, l'un des meilleurs moyens afin de les faire non pas disparaître, mais oublier, est moins de les combattre que de les remplacer graduellement par d'autres analogies. **Par ce que la superposition des schémas mentaux - et non leur substitution - forme ce continuum représentatif, cette technique du palimpseste est pour nous la seule qui permette une vision régénérée en matière de bilinguisme, ainsi que l'intégration de ce nouveau paradigme.**

Pour l'instant, et même si de nombreux efforts figuratifs et analogies novatrices ont été inventoriés, la gravité ramenant les esprits vers ce fonds originel est conséquente et la tension entre tradition et invention tout à fait palpable. Certains indicateurs de ce degré d'imagination se cantonnent à une présence discrète : peu de mots valises ou de mots composés, guère de métaphores vives proposant la fusion de champs sémantiques distants, de rares allégories et aucun oxymore. De plus, les rares analogies originales sont rapidement reprises et standardisées; le mode d'information numérique actuel - privilégiant un partage en réseaux des données simple, normalisé et surtout rapide - incite à cette uniformisation, à cette mondialisation d'une image unique, toujours réductrice, certes tout à fait saillante, mais pas forcément la plus pertinente. Par exemple, et afin de transmettre l'idée que le bilinguisme *démultiplie les paysages mentaux et ouvre la porte à de nouveaux univers conceptuels*, l'analogie *des lunettes à double verre* a été préférée (semble-t-

il) à celle d'un BILINGUISME-JANUS, dont la richesse sémantique et mythologique peut dérouter un grand public. **Nous assistons de ce fait à un aplanissement figuratif par cette diffusion de masse**, à une vulgarisation par le bas qui recherche la facilité et le cumul des «like» au détriment d'une élévation intellectuelle qui est pourtant sa mission première. Cette relative timidité allotopique est néanmoins le signe d'une assimilation partielle de ce nouveau bilinguisme (à la fois holistique, bénéfique et continu), et le témoin d'une image du bilinguisme qui se transforme, certes lentement, mais sûrement. C'est ainsi que certaines imageries progressent, au fil de l'évolution des idées et de la société (5.3.1), c'est ainsi qu'une vision totalisante se dessine rejoignant la nouvelle conquête de l'espace (5.3.2).

### 5.3.1 L'émergence de nouveaux centres d'intérêt

S'il n'y a rien de neuf que ce qui a été oublié, nous pouvons néanmoins détecter deux courants de pensée évoluant de ce fonds premier jusqu'à nos jours. Deux lignes de force peuvent ainsi être visualisées, deux centres d'intérêt plus spécifiques tout droit issus de l'évolution sociétale, entre productions capitalistes (5.3.1.1) et préoccupations sanitaires (5.3.1.2).

#### 5.3.1.1 Langues sacrées et sacrées langues

Il n'est pas dans nos objectifs de nous atteler à un sujet aussi vaste que celui de la description du terme «valeur» dans ces multiples acceptions. Nous donnons simplement, à titre indicatif, deux extraits définitoires qui nous semblent synthétiques,

«VALEUR, n.f. est issu (1080, aussi *valur*) de *valorem*, accusatif du latin classique *valor*, *valoris* «valeur» [...]. Un double sémantisme est attesté dès les premiers emplois de *valeur* ou *valur*, dans la *Chanson de Roland* : le mot signifie «ce qu'une personne est estimée pour son mérite, ses qualités» et s'emploie à propos de la qualité, de l'intérêt d'une chose, d'où *avoir valeur* «être propre à un certain usage» (1080, *aveir valur*). Par extension de cette première acception, le mot s'est dit pour «importance» (v. 1155, Wace), à propos d'une personne et ensuite (1172-1174) pour «bravoure, vaillance.» (COLLECTIF, 2019 / 2 : 4027)

«Selon le premier sens donc, «la» valeur équivaut à la grandeur intrinsèque d'un objet quelconque, motivant son appréciation positive : en fonction des objets auxquels il s'applique, le terme peut être synonyme d'«importance», de «mérite», de «qualité», de «quantité», de «vertu» (au sens antique de «virtus»). [...] Dans la deuxième signification, «une» valeur est un objet crédité d'une appréciation positive, autrement dit un objet communément considéré comme doté de valeur au premier sens du terme. [...] Enfin, la troisième signification du mot «valeur» renvoie non plus à une appréciation, comme la première, ni à un objet concret ou abstrait, comme la deuxième, mais au principe sous-tendant une évaluation : par exemple, dire «Ce film est très beau» implique que pour le locuteur en question, dans le contexte d'énonciation en question et à propos de l'objet en question, la «beauté» est une valeur.» (HEINICH, 2017 : 297-298)

en précisant que cette notion a de tout temps été discutée (DABOS, 1879; KÜBLER, KOBELT et ZWICKY, 2020), tant son importance est grande.

Affectives, culturelles, commerciales, politiques ou identitaires, les valeurs des langues sont au cœur des notions de «bilinguisme» et de «plurilinguisme». Le changement de paradigme en la matière correspond logiquement à **une inversion de cette échelle de valeurs**; la transition s'opère ainsi d'un monolinguisme considéré comme un «Bien» génésiaque, un don divin, un héritage sacré, un lien (un fil) entre Dieu et ses fils (3.2.2.3.1) à un bilinguisme simple «bien» de consommation (3.2.2.1). **Ce déplacement du sacré au laïc** s'est réalisé d'une manière très graduelle suivant en cela la prise du pouvoir temporel sur celui spirituel, puis d'une manière accélérée avec la fulgurante ascension du capitalisme sous nos latitudes. Cette progression du qualitatif au quantitatif, du religieux au profane, du collectif à l'individuel est bien connue et ne constitue pas en soi une réelle nouveauté. Ce qui l'est par contre est la vivacité de cette imagerie depuis quelques décennies où ces LANGUES-MARCHANDISES se voient cotées *sur le marché linguistique*; la-es langue-s sont désormais *des produits de consommation qui se monétarisent* et se décrivent en termes de «gains» ou de «pertes», de «bénéfices» ou de «déficits», de «bilans» ou d'«investissements». **La richesse d'une langue ne coïncide plus avec une valeur morale mais bien pécuniaire**, *le capital linguistique valant un certain prix toujours négociable*, issu de rapports de forces politiques et économiques entre une langue haute (riche, forte, améliorative, *etc.*) et une langue basse (pauvre, faible, péjorative, *etc.*).

Une autre nouveauté plus récente est **cette tendance, certes encore ténue mais existante, à revenir vers ces valeurs ancestrales** en s'appliquant par exemple à donner à «sa» langue nationale *sa juste valeur*. Pour ne donner qu'un exemple, la



tentative d'intégrer le bilinguisme sur des documents officiels en France a suscité l'ire des académiciens allant même jusqu'à vouloir saisir les plus hautes autorités en cas de non-renonciation à cette mesure (août 2021<sup>539</sup>); la traduction en anglais de la carte d'identité (exemple ci-contre) contreviendrait à la Constitution stipulant que la langue de la

République est le français. Sans entrer plus avant dans cette bataille géo-politique complexe, nous observons comment des considérations linguistiques cristallisent justement le sentiment d'identité, d'appartenance à une communauté, à un pays, à une culture. De plus, les dirigeants de partis politiques extrémistes instrumentalisent «ce trésor national qu'est la langue française» (Marine Le Pen), «ce chef d'œuvre en

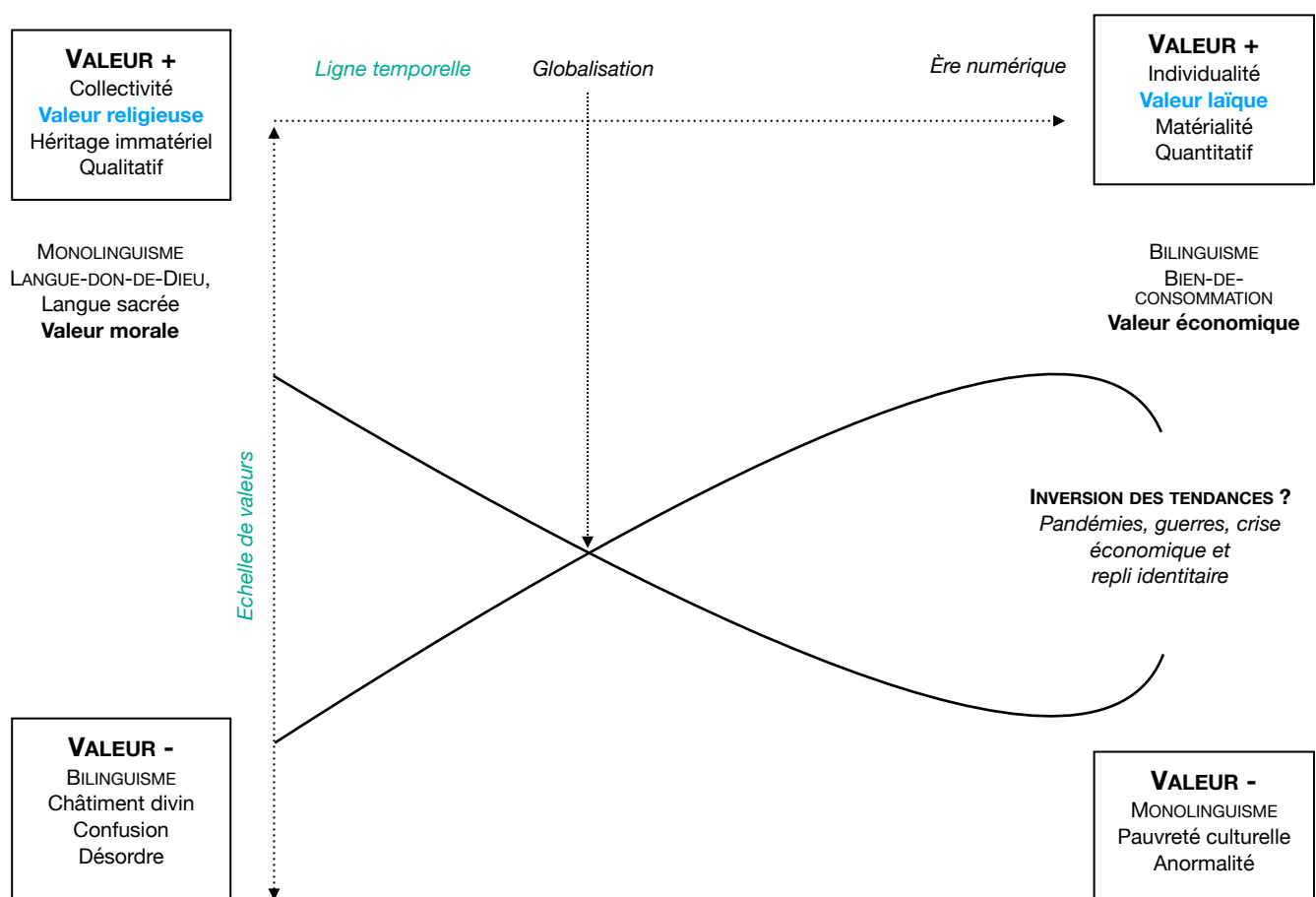
<sup>539</sup> Image tirée de : [https://www.lexpress.fr/culture/carte-d-identite-francaise-traduite-en-anglais-pourquoi-l-academie-francaise-est-en-colere\\_2165618.html](https://www.lexpress.fr/culture/carte-d-identite-francaise-traduite-en-anglais-pourquoi-l-academie-francaise-est-en-colere_2165618.html). Cf. également, <https://www.bing.com/videos/search?q=+la+langue+française+marine+le+pen&view=detail&mid=2A7D5D245CD6FE37B76B2A7D5D245CD6FE37B76B&FORM=VIRE>; <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2018/09/07/31003-20180907ARTFIG00019-eric-zemmour-la-langue-francaise-chef-d-338uvre-en-peril.php>.



péril» (Eric Zemmour), mêlant allègrement pureté originelle de la langue et pureté raciale dans des discours xénophobes glaçant le sang des plus anciens d'entre nous. Nous assistons ainsi, après la globalisation et la libre circulation des marchandises sous toutes ses formes, à une anti-mondialisation, à un repli identitaire, à **un regain des nationalismes en même temps que les nouveaux robots-traducteurs remettent en question la nécessité même de s'investir dans d'autres langues** (la possession de ces dernières pouvant se réaliser plus aisément suivant en cela un principe d'économie linguistique).

Le bilinguisme, pris en étau entre cette plus-value économique et les ombres surgies du passé le ramenant à un châtement divin, doit impérativement trouver une troisième voie; car le fait de pouvoir communiquer avec un nombre accru de personnes, de partager de multiples points de vue et de déceler, par delà la rigidification linguistique des concepts, la nature intime de certaines vérités universelles constitue bien plus qu'une marchandise ou qu'un attribut du pouvoir. Il ne s'agit plus de posséder des langues comme l'on possède des voitures ou des montres, mais bien de les vivre et d'y déceler de nouvelles «propriétés» autres que celles purement matérielles.

### Du sacré au laïc : la notion de «valeur» donnée à la-aux langue-s redéfinie



### 5.3.1.2 L'imagerie dont personne ne veut

Presque imperceptible, sournoise et surtout maligne, l'imagerie corrélatrice à la maladie et au coronavirus n'en est pas moins présente dans notre recherche. Alors que le corpus littéraire nous invitait à nous réjouir de sa disparition imminente (5.2.2.4), nos questionnaires sur le terrain l'ont fait ressurgir... non de manière spectaculaire et grandiloquente, mais en filigrane des différents items, blême et discrète, accompagnée de peurs et de désespérance.

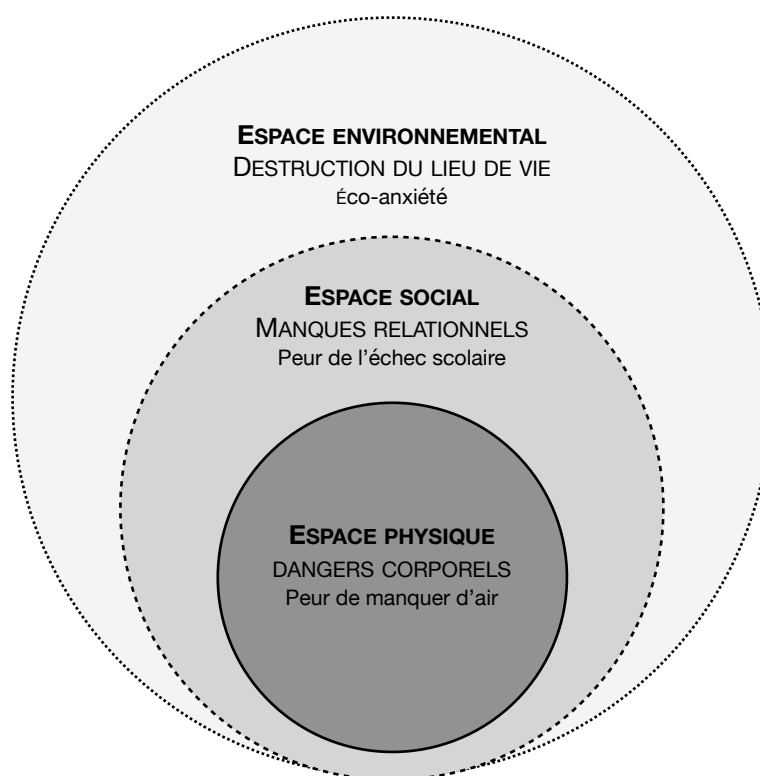
Sans nous arrêter sur «le Röstigraben du coronavirus», nouveau scoop médiatique annonçant «une auto-responsabilité plus élevée du côté des germanophones que des francophones» (4.1.3.2) et devant, grâce à *cette nouvelle guerre des frontières*, augmenter les profits journalistiques, nous percevons cette imagerie principalement chez les adolescents. Celle-ci est d'autant plus prégnante qu'elle jaillit de thématiques n'ayant que peu de rapports avec elle, comme les concepts de «vie», de «blanc» (4.2.4.1) ou d'autres phrases figuratives (4.2.3.2.2). Des résurgences comme «atmen», «air», «virus», «covid», «bactérie», «poumons», *etc.* sourdent ainsi d'autres champs lexicaux, comme une toile de fond apparaissant par endroit lorsque les autres revêtements se font plus ténus. Une peur physique est ainsi clairement énoncée, celle de manquer d'air, d'oxygène, celle de ne plus pouvoir respirer.

Ces références sont nettement moins nombreuses chez les adultes et sont associées à des peurs non tellement de dégradation corporelle, mais d'isolement et de solitude. Il est également intéressant de noter que les enfants ont dessiné, afin de représenter le coronavirus (4.2.4.1.3), le fameux agent pathogène en forme de couronne avec un soin du détail remarquable pour leur âge (78 %) ou des bonhommes masqués (14 %), dans des compositions parfois souriantes, parfois tristes, qui démontrent non seulement l'intégration de cette nouvelle réalité dans leur quotidien, mais aussi une certaine prise de distance, une banalisation de ce qui semble pour eux désormais une normalité.

**Chez les adolescents, cette peur viscérale n'est donc pas tant celle de la maladie ou de la mort que celle de s'asphyxier, de ne plus pouvoir vivre.** Elle est de plus associée à deux autres anxiétés, présentes de la même manière subtile dans les questionnaires recueillis : **celle de ne pas être à la hauteur sur un plan scolaire et celle liée au réchauffement climatique.** Cette dernière se traduit notamment par le choix de «méchants narratifs» comme le climat ou une nature hostile (4.2.4.2.3), alors que l'anxiété liée à l'échec scolaire (4.2.4.1.4) est plus celle de stress quotidiens et multiples, allant de la peur de rater le bus à celle d'avoir de mauvaises notes ou un test surprise, en passant par l'angoisse de manquer de temps pour réaliser l'entier de son programme.

La baisse généralisée du moral chez les jeunes depuis le début de la pandémie fait l'objet de rapports et d'études pour le moins variés et nombreux<sup>540</sup>. Mises à l'écart, confinements, suppressions de contacts sociaux ou télé-apprentissages sont autant de nouvelles situations ayant provoqué des effets dévastateurs, *i.e.* «systématiques, profonds et disproportionnés [de la COVID-19] sur la jeunesse<sup>541</sup>.» Si cette «dépression» n'est malheureusement plus une nouveauté, la place qu'occupe l'imagerie de l'angoisse en est une. Même si celle-ci s'opère par touches, elle recouvre l'entier de l'espace vital de cette tranche d'âge à savoir : la sphère corporelle - celle des besoins vitaux où la peur d'étouffer est la plus palpable -, suivie de la sphère sociale avec différentes peurs de l'échec, pour finir avec la sphère environnementale et ce qu'il est désormais coutume d'appeler l'éco-anxiété. **De la sorte, et où qu'ils regardent, nos adolescents ne trouvent plus d'endroits psychiques sûrs pour se construire** et ne peuvent, dans cette atmosphère de périls et d'incertitudes stagnante, grandir ou développer leur confiance en soi, la peur ultime résultant de ce cocktail à trois étages étant celle de ne plus exister, de s'évanouir dans un air vicié.

**Imagerie de nos adolescents :  
des angoisses s'immiscent dans tout l'espace mental**



<sup>540</sup> <https://www.experimental.bfs.admin.ch/expstat/fr/home/methodes-innovation/silc.assetdetail.19204349.html#:~:text=Les%20jeunes%20indiquent%20par%20ailleurs%20être%20particulièrement%20affectés,evenus%20et%20les%20conditions%20de%20vie%20%28SILC%29%202021.>

<sup>541</sup> [https://www.ohchr.org/Documents/Press/WebStories/Youth\\_COVID-19\\_Survey\\_Report\\_DJY\\_FR.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Press/WebStories/Youth_COVID-19_Survey_Report_DJY_FR.pdf).

### 5.3.2 Vision holistique et conquête de l'espace

Mais l'évolution sans doute la plus marquante est celle progressant d'une vision réductionniste du bilinguisme à une vision holistique. **Le fait de ne plus considérer cette compétence comme la somme de deux langues, mais bien comme la fusion de connaissances cognitives aboutissant à un Tout supérieur** à la somme des parties, s'intègre dans une mouvance épistémologique générale qui se retrouve dans des domaines aussi variés que la médecine ou le marketing. Cette nouvelle tendance à prendre en compte l'Ensemble (la globalité des besoins d'un patient, d'un client, etc.) et/ou d'intégrer les différentes parties dans un réseau complexe et interconnecté, peut se résumer dans notre cas en deux points :

#### 5.3.2.1 Du BILINGUISME-DICTIONNAIRE au BILINGUISME-UNIVERS

Cette approche englobante du bilinguisme est généralement largement acceptée de nos jours, comme le confirme notre étude du corpus (1.2.3.2) ou les propos recueillis dans nos questionnaires adressés aux adultes. D'un point de vue métalinguistique, il est en effet reconnu que la métaphore atomiste d'un BILINGUISME-BRIQUES - où les pièces de construction d'une L2 se superposent à celles d'une L1 - est une vision beaucoup trop simpliste du fonctionnement cérébral à l'œuvre nécessaire à cette compétence linguistique. Néanmoins, et lorsqu'il s'agit de figurations davantage inconscientes du phénomène, nous assistons à un décalage entre les dires raisonnés et les représentations imaginées. C'est ainsi que la question visant à définir le bilinguisme se nourrit d'analogies totalisantes appartenant au BILINGUISME-FAMILLE ou au BILINGUISME-EAU (4.1.1), alors que d'autres représentations plus intuitives de ce même panel sont clairement mécanistes (BILINGUISME-MACHINE, -COMMODE, 4.1.4.3). Cet écart semble être parfois perçu et des tentatives pour le combler sont proposées, notamment par des propos explicatifs visant à «recoller les morceaux», par exemple avec *cette fermeture éclair* assurant la jonction entre les langues, ou *ce couteau-suisse* multi-usages (4.1.4.3).

De la même manière, les ouvrages spécialisés insistent généralement sur la nécessité d'abandonner cette vision ancestrale d'un bilinguisme additionnel, fournissant de nombreuses preuves à l'appui de leurs propos, mais utilisent fréquemment des métaphores réductionnistes. *Deux couleurs, deux drapeaux, deux tissus* servent ainsi les illustrations (notamment iconiques, 3.1.1.2) et même si ces pièces semblent bien constituer un ensemble unique, celles-ci n'en restent pas moins nettement distinctes, les couleurs ne fusionnant pas.

Nous retrouvons d'ailleurs ce genre d'analogies chez les adolescents monolingues dessinant majoritairement une vision discontinue, notamment par le biais du BILINGUISME-DICTIONNAIRE (4.1.4.2), et citant deux éléments séparés; le cerveau bilingue est ainsi généralement sectionné en deux lobes, fonctionnant à tour de rôle. Rien de tel pour les adolescents bilingues (qui vivent au quotidien cette spécificité) privilégiant une vision continue riche en analogies naturelles ou originales (BILINGUISME-FLEUR, -VÉLO, -UNIVERS, *infra*), prouvant le caractère englobant et fluide d'une pratique «spontanée».

Ainsi, même si la «révolution» conceptuelle de ce nouveau paradigme s'étale sur un laps de temps long, et même si des référentiels imaginaires inconscients floutent encore les figurations raisonnées et conscientes de ce que devrait être le bilinguisme, **nous voyons se profiler, lentement mais sûrement, cette recherche d'unité et d'homogénéité, ainsi que cette progression des parties vers le Tout.**

### 5.3.2.2 LES LANGUES-UNIVERS

Cet attrait pour le Tout, pour l'Espace avec un E majuscule, est justement une autre tendance largement observée (3.2.3). Il faut rappeler que ce couple analogique fusionnel de la LANGUE-ESPACE constitue l'un des problèmes épistémologiques majeurs dont il est impossible de s'extraire, les perceptions issues de nos sens élaborant nos schémas linguistiques, eux-mêmes construisant nos schémas mentaux dans un double rapport inextricable de réalité représentée et de réalité imaginée. **Tel un ouroboros, il est bien difficile de savoir où commence le langage spatialisant et où finit l'espace langagier.** Langue-s structurée-s ou structurante-s, les termes provenant de ce *champ* lexical sont pléthore, non seulement concernant notre sujet d'étude, mais de manière générale afin de traduire tout acte de connaissance. *Domaines* de recherches, *territoires* du savoir, *cartographies* linguistiques, définitions à *géométrie variable* ou *topologies* du bilinguisme sont quelques exemples de cette richesse figurative ontologique. De manière lexicalisée et intuitive ou de façon mûrement réfléchie, ce langage catégorise *nos panoramas* cognitifs, tandis qu'il n'est jamais anodin de choisir l'une ou l'autre *figure*. Les grilles interprétatives de GROSJEAN ou les métaphores de KAIL faisant de l'allemand une LANGUE-ÉTOILE et du français une LANGUE-NÉBULEUSE (3.2.3.2.2) ne sont pas neutres et opèrent sur notre *notre imago mundi*.

**L'espace du bilinguisme** - tout comme sa valeur (5.3.1.1) - **a été redéfini** par ce changement de paradigme, **agrandi** selon une expansion que nous pouvons résumer en trois points :

## Du cercle à la sphère, la profondeur de la 3D

L'évolution de cette dichotomie discontinu-continu est également perceptible dans cette imagerie spatiale. A la représentation largement diffusée jusqu'à la fin du 20<sup>e</sup> siècle d'un bilinguisme illustré par *l'intersection entre deux ensembles* (entre L1 et L2, 3.2.1.1.2) est substituée celle d'une *intégration - d'une combinaison, d'une fusion* - de langues secondes DANS une langue première. Il ne s'agit plus simplement de *mis en contact* de langues, de *mitoyennetés*, de *rencontres*, de *contiguïtés*, mais bien d'*empreintes* d'une LANGUE-MATRICE sur une autre, de *moules*, d'*enchâssements*, etc. Le passage figuratif du cercle à la sphère étoffe le bilinguisme d'une 3<sup>e</sup> dimension, d'une chair, d'une profondeur nouvelle. *Les cloisons, murs, frontières et autres barrières* entre les langues se dissolvent, *des ouvertures (portes, fenêtres, ponts, etc.)* s'opèrent, *les lignes de démarcation se liquéfient*, les strates et étages deviennent poreux.

Dans une perspective davantage politico-économique (3.2.2.1.2), la LANGUE-TERRITOIRE s'élargit également; la défense d'un patrimoine ou la sauvegarde de langues de «valeur» se lisent moins sur un axe vertical allant du plus au moins, que sur un axe horizontal partant du centre pour progresser vers le lointain. Bien que cette imagerie érectile perdure notamment dans des variations de la tour babélique (apprentissage d'une langue comparée à *la rénovation d'une maison*, parcours scolaire *des fondations, des bases à une élévation de l'édifice* langagier, schémas *préconstruits, échafaudage* cognitif, etc. 3.2.2.3.2), l'imagerie *migre*, suivant d'ailleurs en cela les nombreuses questions migratoires se posant à un niveau planétaire. La LANGUE-MÈRE (-centre, -cœur, intérieure) se voit ainsi opposée aux langues étrangères (*extérieures*) dans un rapport de proximité et d'éloignement régulièrement redéfini.

Sous une optique didactique, cette expansion est celle allant *de la surface aux abysses d'une immersion* linguistique, *d'un bain* de culture, de l'extimité à l'intimité, de phénomènes cognitifs conscients à des ressentis et connaissances inconscients, avec, en *tête de proue* de cette *plongée* pédagogique, la métaphore du BILINGUISME-ICEBERG (3.2.1.2.3). **Ainsi, cette impression générale d'une imagerie partant dans tous les sens (*infra*)** doit se lire sous le filtre de ce développement du corps du bilinguisme prenant davantage de *place* dans nos sociétés.

## La focalisation sur l'axe paradigmatique

Un autre déplacement du regard s'intéresse à la distinction saussurienne opposant l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique (1.1.2.2); si les deux orientations ne peuvent s'entendre l'une sans l'autre, la focalisation linguistique se portait, en général et en premier «lieu», sur l'axe syntagmatique, *i.e.* sur des rapports *in praesentia*, des éléments observables et des combinaisons successives effectives. Il semble désormais que l'axe paradigmatique soit tout autant étudié, si ce n'est davantage, bien que ses unités *in absentia* procédant par associations soient

totale<sup>542</sup>. La notion de «choix» (impliquant la conscience), tout particulièrement, joue un rôle crucial dans le classement des valeurs possibles d'une unité lexicale. Par exemple, le choix quant à la préposition de lieu permettant de traduire l'expression «auf der Strasse» par «sur» ou «dans» construit un décor et un sentiment d'appartenance à ce dernier différent (3.2.3.2.1). L'analyse de ces modèles de catégorisations conceptuelles, prouvant la non-universalité des schémas cognitifs selon la langue utilisée, a certainement contribué à cette mise en lumière. La puissance métaphorisante de l'espace (qu'il soit perçu ou imaginé) façonne «une mise en ordre (affective, encyclopédique, mystique...) du monde et du savoir sur le monde» (MONDADA, 1994 : 137), tandis qu'une meilleure compréhension des choix réalisés sur cet axe paradigmatique éclaire la vitalité et le dynamisme des relations complexes et mouvantes entre le mot et son référent, entre le signe et sa réalité<sup>543</sup>. De la même manière, la «magie» élévatrice de la poésie et son pouvoir de création proviendraient, selon certains, de la suspension de l'opposition entre ces deux axes :

«La fonction poétique [...] suspend l'opposition entre l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique en les subsumant sous un principe unique, celui de l'équivalence. Les syntagmes se font paradigmes.» (PRAK-DERRINGTON, 2017 : 145)

Ce nouveau regard - où «la répétition est envisagée comme témoin de la recherche du «juste» mot et où l'écriture poétique parvient à l'affranchissement du lien arbitraire entre le signifiant et le signifié» (PRAK-DERRINGTON, 2017) - est un produit de ce nouvel intérêt pour cette linguistique variationnelle dont l'importance, depuis l'émergence des neurosciences cognitives, ne cesse de croître.

Dès lors, les unités paradigmatiques ne sont plus *empilées, saucissonnées, entassées* à la manière d'une liste de courses, mais *parsemées dans des constellations, disséminées dans des galaxies* sémantiques, *satellisées dans des univers* de potentialités. Comme le terme de «force» a été progressivement abandonné en physique pour être remplacé par celui de «champ», *les champs* (lexicaux, sémantiques, etc.) sont à l'honneur dans *une étendue* et un indéterminisme tout quantique. Dès lors, l'espace se déploie, *les champs* de vision s'ouvrent, *les paysages* conceptuels s'élargissent, *les cartographies* mentales occupent de nouveaux territoires.

---

<sup>542</sup> Nous apercevons, encore une fois, une évolution du réel au virtuel, un intérêt pour la dématérialisation.

<sup>543</sup> «Le concept même de classe paradigmatique est affecté par ce mouvement, puisque les éléments pouvant être actualisés ont entre eux des rapports relevant davantage de la ressemblance de famille que de l'appartenance à une même classe selon des critères définis et limités. Ainsi, loin de fonctionner comme si le langage était un répertoire d'étiquettes figées et disponibles à priori, le lexique se déploie au fil du discours, objet de transformations successives et de réajustements permanents.» (MONDADA, 1994 : 431-432)

## Entre espace mental et hyperréalité, la conquête de mondes parallèles

La représentation de cet espace mental a de la sorte évolué parallèlement à l'espace cosmologique : de fini, déterminé et statique il devient infini, indéterminé et dynamique. Le passage *Du monde clos à l'univers infini* (KOYRÉ, 1957) se double, avec les nouvelles théories des cordes, d'univers parallèles, d'UNIVERS-BULLES, d'UNIVERS-POUPÉES-RUSSES, de multivers. Cette expansion spatiale ne coïncide ainsi pas seulement à une dilatation d'une entité élastique, mais également à son explosion en autant de lieux protéiformes qui, selon les focus privilégiés, changent d'aspects : liquéfaction du centre (3.2.3.3.1), fluence des frontières (3.2.3.3.2) ou singularité interactionnelle (3.2.3.3.3) sont autant de phénomènes en cours alors que le concept même d'«espace» devient polymorphe et est considéré aussi bien dans des acceptions d'«étendue», d'«écart», de «point précis» que de «milieu» et que la prise en compte de la quatrième dimension se décline dans un espace-temps, à la croisée des variables, souple et imprécis. **Dès lors, l'espace n'est plus ce socle solide sur lequel se bâtissent les édifices du Savoir, cette toile de fond immuable, mais un Tout mouvant participant à la création de toutes représentations où les liens, les analogies, les corrélations entre les objets priment et façonnent ce constituant premier (et non l'inverse).**

La compréhension de cette vitalité - permettant à la conscience de moduler l'espace selon son positionnement - constitue la base même de la relativité (3.2.3.3). Mais il ne suffit pas de connaître ce principe de relativité, mais bien de l'intégrer dans ses propres schémas de pensée, de saisir que la nature de tout objet de connaissance ne peut se définir en soi (de manière indépendante et/ou autonome), mais uniquement en relation avec d'autres objets qui l'influencent en permanence. **La visualisation de ces interactions «lien-lieu» sont cruciales** alors que nos sociétés numérisées créent de nouveaux espaces digitalisés. Face à l'infobésité, au *Darknet* et aux *fakes new's*, **la mise en forme de l'information est capitale, tout comme sa hiérarchisation**<sup>544</sup>. Il s'agit, dans cet univers virtuel et éclaté, où tout surgit sur un même niveau, de construire un cadre référentiel, une grille de lecture capable de rematérialiser des informations valables (viables), utiles et de proximité. Contrairement à certains avis, nous ne pensons pas que «cette hyperréalité déréalise l'espace humain en autant de simulacres du réel [...] de perversion[s] de la réalité» (BAUDRILLARD, PUGLIA, 2018 : 115/118), mais qu'au contraire un nouvel espace a vu le jour, à l'interface entre celui mental et celui perçu par les sens, et qu'il est vain, considérant l'essence relative et inatteignable de toute «réalité», de vouloir imposer une réalité au détriment de l'autre. Tous ces nouveaux lieux de rencontres, fictifs ou non, constituent *de facto* notre réalité et doivent être envisagés comme la possibilité de savoirs démultipliés, d'aires - ères - de potentialités, dans une nouvelle conquête de l'espace, des terres lointaines de Mars aux confins de notre subconscient.

---

<sup>544</sup> L'une des urgences en la matière est de légiférer de manière plus cohérente et rapidement sur ce nouvel espace certes virtuel, mais bien réel, notamment en termes de responsabilité ou d'identité des auteurs.



## 5.4 Regards croisés et transversaux

Finalement, et après avoir procédé à une topographie de l'imagerie liée au bilinguisme français-allemand, nous nous intéressons aux ressemblances et aux divergences de vue entre les groupes étudiés en scindant ceux-ci selon ces spécificités : imaginaire de spécialistes vs grand public (5.4.1), hommes vs femmes (5.4.2), francophones vs germanophones (5.4.3), monolingues vs bilingues (5.4.4) pour terminer avec un prisme diachronique considérant une ligne transgénérationnelle reliant les enfants aux adolescents et aux adultes (5.4.5). Nous soulignons encore que pour une visualisation facilitée, nous mettons en exergue les traits saillants ayant paru lors de nos recherches, dans un procédé pouvant parfois frôler la caricature, et qu'il est ainsi impératif de relativiser les tendances ici observées qui ne peuvent en aucun cas être généralisées ou citées comme des vérités absolues.

### 5.4.1 Spécialistes / Grand public

Considérant les éventuelles différences de représentations entre les spécialistes en matière de bilinguisme et Monsieur et Madame tout le monde, nous devons tout d'abord rappeler la réserve des experts, voire même leur méfiance, à l'encontre des métaphores et autres figurations, qu'elles soient iconiques ou rhétoriques. Considérée au mieux comme une illustration réduisant le sens et au pire comme une démonstration abusive de cette imagination, folle du logis (Malebranche), l'utilisation de telles figurations est généralement bannie, le style scientifique se devant de viser la rationalité, la neutralité dans une épuration stylistique qui ne peut s'accommoder de tels ornements (3.1.1). S'éloignant progressivement de cette aridité analogique, les ouvrages destinés au grand public voient fleurir une imagerie généralement très travaillée et didactique.

Cette imagerie, reprise en boucle des spécialistes aux néophytes et vice-et-versa, forme un ensemble certes varié, mais où **une certaine uniformisation est sensible**. Des phénomènes de mondialisation ou de traduction permettent de comprendre cette standardisation qui, si elle a le mérite de faciliter les échanges par le biais de schémas cognitifs identiques - compris de tous -, étouffe d'autres points de vue ou ressentis en ne laissant que peu de place à de réelles inventions heuristiques. D'ailleurs, et si nous avons pu constater que le changement de paradigme en matière de bilinguisme a été parfaitement compris par les spécialistes (ce processus étant en cours auprès du grand public), ce dernier n'a pas encore été totalement digéré; c'est en tout cas ce que tendent à prouver des métaphores réductionnistes qui peinent à fusionner les langues dans un Tout unique ou la

pauvreté révélatrice des phores issus du registre gastronomique (5.2.2.3). Cette difficulté à assimiler pleinement un nouveau postulat est caractéristique de la durée nécessaire afin que ce transfert épistémologique puisse se réaliser, des sphères hautes de la conscience aux abysses de l'inconscience.

**Autre point commun entre les deux groupes, les stéréotypes souvent péjoratifs** «scotchés» sur le bilinguisme jusque dans les années 1960 **ne sont plus acceptés**, cette pratique n'étant plus exceptionnelle, handicapante ou source de retard, tandis qu'une vision méliorative, entre richesse culturelle et savoir vivre-ensemble, est préférée (4.1.2.2).

**La grande différence réside dans la portée définitoire attribuée au «bilingue» - «bilinguisme»** : les spécialistes entendent davantage un bilinguisme personnel<sup>545</sup> et s'attachent sur les compétences non seulement linguistiques, mais également cognitives de l'individu bilingue. Cet intérêt marqué pour ces modes de fonctionnement intellectuels suit logiquement les avancées neuroscientifiques, mais a également pour corollaire de considérer ce savoir-dire comme un savoir-faire et comme une capacité à découvrir d'autres mondes, à percevoir, *via* ces filtres culturels mentaux, d'autres aspects d'une réalité relative. Cette orientation pour le moins spectaculaire ne semble pas concerner le grand public qui privilégie largement une vision collective du bilinguisme (3.2.2.1); sa dimension politique, tout particulièrement, est mise en avant dans des rapports de langues dominantes-dominées (par exemple, langue forte-langue faible) et/ou de proximité-éloignement (par exemple, langue de la maman-langue étrangère) qui s'inscrivent dans une histoire communautaire de luttes des classes. La crainte d'une mésentente entre une élite bilingue et le reste d'une population monolingue est sans doute le lieu où se rejoignent tous les esprits, crainte d'autant plus marquée à l'heure où les médias ne cessent de creuser le fossé du *Röstigraben* et où les mouvements d'extrême droite connaissent une recrudescence inquiétante.

#### 5.4.2 La guerre des sexes n'aura pas lieu

Si toutes les données recueillies dans notre étude ne dégagent pas de différences saillantes, dignes de parution<sup>546</sup>, celles concernant le sexe des participant-e-s aux questionnaires sont intéressantes. Disons-le de suite : après avoir étudié ce sujet sous d'autres spectres (notamment l'image de la femme et de l'homme dans la publicité CLIVAZ, 2018), nous ne nous attendions pas à des écarts marqués séparant une imagerie nettement féminine d'une imagerie spécifiquement masculine.

---

<sup>545</sup> Tout en connaissant parfaitement ses diverses acceptions.

<sup>546</sup> Tel est le cas pour la distinction gaucher / droitier qui, notamment en raison du faible nombre de personnes gauchères, n'a pas permis de relever de différences significatives.

Certes, de-ci de-là, les «bons vieux» stéréotypes garçons-filles jaillissent, comme des résurgences d'un passé (européen) pas si lointain. Par exemple, les filles des Clabis préfèrent pour leur histoire *des châteaux et des enfants*, alors que les garçons sont davantage portés sur *les bateaux, les fusées et autres dragons*, les unes choisissant une certaine sécurité statique et pérenne, les autres un dynamisme aventurier (4.2.4.2.1).

Mais ces démarcations s'arrêtent rapidement et, n'en déplaisent aux concepteurs de *packaging*, les filles ne «sautent» pas sur la couleur rose ni les garçons sur le bleu, alors qu'un gorille peut être parfaitement rose pour les deux sexes (4.2.2.1). Même si ces repères genrés rassurent les différentes générations de parents - et grands-parents - sous le toit d'un même référentiel culturel, force est de constater que ces stéréotypes artificiels ne sont pas suivis. De la même manière, **aucune différence significative entre les imageries féminines et masculines ne sont à noter**, le concept «blanc» activant aussi bien *des fleurs, des cigarettes, de la laine, de la neige* ou *des chats* chez les garçons que chez les filles (4.2.4.1.1), *les haltères* étant également cités par les adolescents que par les adolescentes (4.2.3.1).

Les seuls résultats qui nous ont étonnée concerne le rapport au temps. Cette notion abstraite, davantage ressentie que mesurée ou explicitée, occupe dans l'imaginaire collectif une place à part. Par son ancrage inné, biologique, ses deux représentations majeures (sphérique et linéaire, GOULD) sont d'ordinaire bien genrées, les femmes préférant instinctivement une représentation du temps suivant une succession de cycles de vie (cycles annuels, cycles menstruels, cycles de gestation, etc.), les hommes optant pour une flèche du temps suivant une ligne de causes à effets irréversible (CLIVAZ, 2019 : 124-125, 5.4.5). Nous avons donc été surprise de ne pas remarquer cette double orientation et de constater que la flèche du temps l'emporte pour les deux sexes; **ce TEMPS-CAPITAL est donc un indicateur d'une masculinisation de certains schémas cognitifs des femmes, alors même que les hommes les féminisent, la société parvenant ainsi à un continuum des multiples genres plus ou moins androgyne**<sup>547</sup>. L'émancipation de «la» femme se poursuit donc, notamment grâce à ces nouveaux schémas représentatifs et à un nouveau rythme de vie qui vont peut-être de pair avec une identification moindre au «devoir» de maternité ou à celui de respecter des rituels en corrélation avec les lois cosmiques et naturelles.

---

<sup>547</sup> Et ce, dans la mouvance à l'œuvre *queer*.

### 5.4.3 Germanophones / Francophones

Nous tenons tout d'abord à préciser que notre but n'est pas de relever les différences culturelles et/ou communicationnelles entre les germanophones et les francophones, ni de reproduire les stéréotypes généralement associés à la France et à l'Allemagne<sup>548</sup>, clichés faisant le bonheur des caricaturistes comme dans cette illustration figurant le caractère supposé entrepreneur et décidé de l'Allemand et plus bohème et tranquille du Français<sup>549</sup> (ci-contre). Nous rapportons simplement les écarts relevés dans notre étude qui doivent être interprétés comme des tendances globales mais qui, en raison du nombre trop faible de participants aux questionnaires, ne peuvent faire office de preuves ou de vérités établies.



La première constatation va justement dans le sens opposé à ces poncifs en ne dégageant aucune différence majeure entre les imageries produites par les groupes francophones et germanophones. Même si certaines variations sont perceptibles - comme celle du choix des couleurs (les francophones citant uniquement le vert, les germanophones uniquement le bleu, 4.2.4.2.3) ou de l'imagerie liée au «temps» (les germanophones considérant une acception unique du temps (*Zeit*) excluant toutes considérations météorologiques (*Wetter*) 4.2.4.1.4) -, celles-ci ne sont pas suffisamment exploitées afin d'en tirer une généralité. De la même manière, et selon la nature du bilinguisme pratiqué par les locuteurs de langue maternelle allemande ou française, les champs sémantiques varient sans que ces oscillations ne puissent constituer un écart pertinent; il est ainsi logique que le terme «souris» désigne majoritairement un petit mammifère chez les personnes ayant appris de bonne heure le français, et davantage une souris d'ordinateur chez celles l'ayant assimilé plus tardivement et usant davantage de cet outil informatique que de l'animal dans leur quotidien<sup>550</sup> (4.2.3.1). De plus, ces paysages cognitifs se modulent selon des critères multiples, comme l'âge ou le contexte d'énonciation. De la sorte, et si des imageries différentes apparaissent entre les générations (5.4.5), **un même panorama mental se déploie dans tous les esprits (d'une même tranche d'âge), que ceux-ci soient alémaniques ou romands**, tous les adolescents ayant en tête des préoccupations comme les études, le sport ou les relations amoureuses<sup>551</sup>.

<sup>548</sup> Les cultures romandes et alémaniques étant généralement corrélées à celles françaises et allemandes.

<sup>549</sup> Image tirée de <https://wirtschaftssprachen.hslu.ch/francais/2013/08/16/malentendus-culturels-et-conflits-au-travail/>.

<sup>550</sup> Ce constat est le même afin d'expliquer des champs sémantiques davantage étoffés, cette richesse étant directement corrélée aux connaissances des différentes acceptions de termes polysémiques.

<sup>551</sup> Rappelons également un caractère quelque peu plus bilieux chez nos adolescents germanophones (4.2.4.1.4).

Le regard porté sur la langue seconde diverge par contre d'un groupe à l'autre. Les francophones dans leur majorité distinguent clairement la langue allemande des différents dialectes alémaniques et, s'ils ne les apprécient pas particulièrement, ceux-ci représentent la-les langue-s dominante-s en Suisse et est-sont donc acceptée-s comme telle-s. Les germanophones quant à eux ne voient pas toujours les avantages d'apprendre cette langue *vieux jeu* qu'est le français à leurs yeux et ne considèrent pas l'importance grandissante de la francophonie, l'anglais étant très nettement préféré. Là où se rejoignent les points de vue est dans la critique d'un apprentissage suranné, théorique, dispensé dans des situations artificielles qui ne permettent pas de pratiquer, de vivre cette langue voisine. Les nouveaux moyens d'enseignement concernant le français L2 mis en place dans le canton de Berne sont tout particulièrement fustigés, aussi bien par les apprenants que par les professeurs (4.1.3.3). **Une évolution de ces apprentissages vers davantage d'utilité pratique et des contenus moins rébarbatifs et plus naturels est souhaitée de toutes parts.**

**La différence majeure entre ces groupes ne tient donc pas au contenu des imageries, mais à une vision, à un regard spécifique.** Cette différence de perception culturelle se traduit notamment par le fait que **les germanophones semblent davantage cérébraux et les francophones sentimentaux. Cette distinction entre le cœur et la raison** est nettement visible à plusieurs occasions, notamment : les germanophones insistent sur le niveau de compétence à atteindre en matière de bilinguisme, sur un niveau minimum (se devant parfois de viser la perfection), sur la nécessité d'une maîtrise de la L2, d'un juste équilibre entre les langues, d'une équivalence réelle (4.1.1), alors que les francophones ne précisent généralement aucun niveau linguistique à atteindre mais privilégient largement l'ouverture que cette pratique peut apporter sur un plan professionnel, social ou culturel (4.1.2.1). Ces regards différenciés - l'un plus quantitatif, l'autre plus qualitatif - s'expliquent notamment par un goût marqué chez les germanophones de comprendre la «Nature» de ce qui les entoure, *i.e.* ce que les vulgarisateurs se plaisent à nommer les mystères de l'Univers; parmi ceux-ci, le fonctionnement cérébral et ses multiples processus cognitifs qu'il s'agit de décomposer, d'analyser. Dans une approche métalinguistique conséquente, cet esprit du «comment ça marche» vise à saisir la construction de l'édifice langagier, à creuser sous la surface, à dépecer le savoir linguistique lié au bilinguisme (3.1.3), alors que les francophones sont moins attirés par cette introspection que par la rencontre avec l'autre, dans une optique de partage pragmatique (4.1.1). Cette perception plus «humaniste» - et moins «technique» - induit logiquement un esprit critique développé et un sens de l'humour sans doute quelque peu plus aiguisé (4.2.4.2.3).

**Cet attrait pour les énigmes, l'ésotérisme<sup>552</sup> et la complexité va de pair avec un respect des différentes constructions** (notamment grammaticales et syntaxiques), des règles et des conventions de manière générale. Ces dernières sont citées par une majorité d'adultes de langue première allemande afin d'expliquer l'ordre inversé des mots entre les deux langues (4.1.3.6), alors que seuls 20 % des adultes de langue première française en font usage, ceux-ci citant des causes inventées et hypothétiques dans **une démarche imaginative souvent critique et ironique<sup>553</sup>**. Si l'on considère les typologies syntaxiques, accordant à l'allemand un ordre des constituants dans une phrase plus souple qu'en français, ces réponses peuvent paraître contradictoires<sup>554</sup>. Une optique cinématographique de l'explication de cet ordre des mots, associant les permutations de la phrase à de nouvelles mises en scène du cadre représentatif et à un nouvel éclairage sémantique, nous paraît constituer une piste didactique intéressante.

Cette rigueur et cette précision sont d'ailleurs repérables dans la traduction même du terme «bilingue», le doublet «bilingue-zweisprachig» permettant de nuancer les compétences du locuteur, ou dans la concision apportée par les Alémaniques au concept du «temps» et de ses différentes ères clairement définies, alors que les Romands préfèrent une approche plus large et des termes englobants comme «histoire» ou une période future plus romanesque, propice à la Science-fiction (4.2.4.1.4). C'est également **cet attrait holistique vers une compréhension du Tout et de ses parties qui pourrait expliquer les remarquables résultats des germanophones** afin de compléter des suites analogiques (4.2.2.4.1) ou de résoudre des énoncés oxymoriques (4.2.3.2.2). Dans ce même sens, **un réalisme plus marqué**, notamment par le choix d'endroits ciblés, parfaitement délimités, est observable (4.2.4.2.3), alors que les francophones penchent pour des lieux plus génériques et/ou irréels.

De la sorte, nous parvenons, bien malgré nous et sous certains aspects, à conforter quelques stéréotypes associant rigueur - voire rigidité -, discipline, précision, ordre, réalisme ou exigence aux germanophones et souplesse, humour, liberté, esprit critique, imagination ou spontanéité aux francophones. Bien que cette opposition soit terriblement réductrice, elle permet cependant de visualiser une différence fondamentale que nous avons déjà observée (CLIVAZ, 2016 / 2 ), **celle entre une optique lunaire et une optique solaire**. Car plus qu'une confrontation entre le nord

<sup>552</sup> Une vision cosmologique celtique d'un Tout ordonné a certainement contribué à cette évolution représentationnelle, alors que la tradition gréco-latine a de bonne heure remis en question ce mécanisme céleste parfaitement agencé.

<sup>553</sup> Pour les lecteurs ne lisant que cette synthèse, nous reproduisons ici quelques explications fournies par les L1F : «On pourrait aussi dire que c'est le français qui est inversé par rapport à l'allemand.»; «Pour que l'auditeur, le lecteur reste et écoute jusqu'à la fin.»; «Une absurdité qui complexifie à outrance l'apprentissage de l'allemand.»; «La raison vient des origines, langues germaniques au nord et langues latines au sud [...] au nord plus lent et plus froid, au sud plus rapide et plus chaud.»

<sup>554</sup> Cette question ne se cantonne pas à des critères grammaticaux et syntaxiques, mais inclut des considérations sémantiques et psychologiques, notamment avec cette idée que «chaque permutation donne à la phrase un sens particulier, chaque permutation différente entraîne une modification sémantique» (BREUILLARD, 2010). Cet *[L']ordre des mots* est un sujet si important qu'il occupe tout un chapitre de la nouvelle et très volumineuse *Grande Grammaire du Français* (2021 : ch. 17 : 1841-1925).

et le sud, le froid et le chaud, la sobriété et la luxuriance, l'esprit et les émotions, les sciences exactes et celles humaines, la logique et le pathos, etc., ces visions sont surtout complémentaires; elles permettent, grâce à des filtres distincts, de considérer des objets d'étude sous des éclairages différents : celui solaire, franc, intuitivement clair, dynamique et éclatant et celui lunaire, plus subtil et diaphane, révélant des détails insoupçonnés et une profondeur irisée. Ainsi, et plutôt que de marteler les différences entre les cultures, **il est essentiel de recouvrer la richesse de cette âme helvétique unitaire<sup>555</sup>, où la succession des jours et des nuits illumine notre vie de réalités aux multiples facettes. C'est, à notre avis, l'une des très grandes Forces de notre pays qu'il s'agit de redécouvrir.**

#### 5.4.4 Monolingues / Bilingues

Comme nous l'avons déjà indiqué (1.1.2 ou 1.2.1), les nombreuses études s'intéressant au bilinguisme ont réhabilité ce phénomène, en prouvant notamment que les nourrissons sont tout à fait capables d'apprendre deux langues simultanément sans subir d'inextinguibles retards, mais qu'au contraire cette pratique procure de nombreux avantages cognitifs, notamment par le biais d'un fonctionnement cérébral différent, et ce quel que soit l'âge de l'apprenant<sup>556</sup>. Nous rappelons que si nos panels «bilingues» peuvent pleinement porter cette «étiquette<sup>557</sup>», ceux «monolingues» ne le sont pas entièrement, les adolescents de langue maternelle française ou allemande apprenant plusieurs autres langues secondes. Les éventuelles différences sont ainsi certainement moins marquées avec ces groupes d'étude que certains auraient classés dans la catégorie des bilingues subordonnés; néanmoins, et bien que notre objectif ne se situe pas dans cette opposition, il nous paraît intéressant de relever les variations repérées, toujours comme indicateurs de tendances et non comme faits établis.

Encore une fois (5.4.3), **aucune différence marquée ne peut être relevée en matière de réservoirs représentatifs<sup>558</sup>, une même imagerie** regroupant les participants aux questionnaires d'une même tranche d'âge.

Une première différence, tout à fait logique - voire triviale -, concerne le ressenti face à la langue «étrangère», **les monolingues considérant cet autre idiome comme plus distinct (lointain) et artificiel, les bilingues comme proche et naturel.** La construction qu'exige l'apprentissage d'une deuxième langue induit des

---

<sup>555</sup> Associant de plus la langue et la culture italiennes.

<sup>556</sup> Voir à ce sujet les travaux du professeur Jean-Marie Annoni, neurologue et professeur à l'Université de Fribourg, <https://www.unifr.ch/news/fr/12440/>; <https://www.unifr.ch/med/fr/section/departments/nms/people/16120/b6711>.

<sup>557</sup> Cela ne nous a pas empêchée de considérer d'éventuels écarts entre les bilingues de langue maternelle allemande ou française.

<sup>558</sup> La seule légère variation repérée concerne un emploi davantage marqué chez les bilingues de métaphores zoomorphiques (4.2.4.2.3).

métaphores quelque peu plus mécanistes chez les monolingues (comme un BILINGUISME-COUTEAU-SUISSE ou comparé à *une commode aux multiples tiroirs*, 4.1.4.3) que chez les bilingues qui tendent «naturellement» vers des analogies organiques ou en lien avec la nature : si la végétalisation des langues (notamment par le biais du terme polysémique «culture» permettant le passage du monde intellectuel à ces LANGUES-ARBRES, 3.2.2.2.1) sert surtout à une compréhension théorique et pédagogique du bilinguisme, ses personnifications sont vécues spontanément par les bilingues, les langues *possédant leur propre vie (de la naissance à leur mort), leur personnalité, leur caractère, leur famille, etc.* (4.1.1, 5.2.2.4). De la même manière, et parallèlement à ce bilinguisme biologique, des phénomènes météorologiques (3.2.2.2.2) permettent de traduire cette normalité qu'est le bi-plurilinguisme auquel tout un chacun est «exposé». Notons également que cette sensibilité à l'altérité dépend en grande partie du contexte énonciatif et environnemental, tout comme du sentiment d'utilité corrélé à ces termes *amis* ou *exotiques* (4.2.1.1, 4.2.1.1.3).

Un corollaire logique à cet état est **une perception davantage holistique du bilinguisme pour les bilingues et plus réductionniste pour les monolingues**. Sans revenir sur cette tendance lourde (5.3.2), nous précisons que l'intensité de la représentation de ce continuum entre les langues constitue un excellent indicateur du degré de bilingualité, ce continuum progressant d'un sentiment de discontinuité forte (alors que la L2 est tout à fait étrangère) à un sentiment de continuité fluide (lorsque les L1 et L2 ont fusionné dans un même *courant* discursif et cognitif) : à une extrémité, une imagerie visualisant deux langues comme deux systèmes étanches, parfaitement hétérogènes et isolés (comme le bilinguisme-PUZZLE, -MOSAÏQUE, -BIBLIOTHÈQUE, 3.1.1.2, 3.2.1), à l'autre, une imagerie où les langues sont amalgamées *dans un flux unique* (3.2.1.2), *un chant commun* (3.2.1); et au milieu, des métaphores comme le BILINGUISME-TISSU *tissent non seulement les différentes LANGUES-BRINS dans une couverture homogène, mais également dans un même tissu social* (3.2.1.1.3), **alors que l'imagerie alpine, reprenant nos symboles nationaux quadrilingues (comme la TOUR-DE-BABEL-CERVIN), crée un lieu de rencontre parfait, aussi bien synchronique que diachronique** (3.2.2.3).

Ces visions englobante ou atomiste divergentes proviennent ainsi de paysages représentationnels différents, eux-mêmes dessinés par des fonctionnements cérébraux distincts<sup>559</sup>. Les spécificités cognitives se rapportant **aux groupes bilingues** (hormis **une conscience métalinguistique forcément plus développée**) que nous avons pu observer, même de manière subtile, peuvent se résumer comme suit :

---

<sup>559</sup> La majorité des neuroscientifiques s'accorde à l'heure actuelle pour affirmer que «l'acquisition d'une deuxième langue modifie le cerveau, notamment en augmentant les réserves cognitives ou en engendrant une plus grande flexibilité intellectuelle.», <https://www.lematin.ch/story/le-bilinguisme-augmente-les-reserves-cognitives-984111403610>.



- **des prismes représentationnels plus vastes** : parallèlement aux traditionnelles métaphores atomistes (le plus souvent mécanistes, comme celle du bilinguisme comparé à *une machine possédant deux moteurs ou fonctionnant grâce à deux carburants*), les bilingues «voient» d'autres inventions englobantes, *comme cette pomme unique qui se compose, à l'intérieur, de deux saveurs ou cette pratique associant le bilinguisme au fait de faire du vélo mais de plusieurs manières, dans divers styles* (4.1.4.2). Ces analogies holistiques, pouvant être jusqu'à six fois plus nombreuses que chez les monolingues, indiquent une richesse d'univers cognitifs accrue, une plus forte assimilation de paysages linguistiques et culturels différents, ainsi qu'une démultiplication des points de vue plus importante.
- **une meilleure capacité aux résolutions analogiques et aux traitements de tâches complexes** : le fait que des enfants de 4 ou 5 ans soient parvenus à un tel traitement analogique, en considérant non seulement l'ensemble des constituants d'un item, mais également ses points de détails (comme l'étoile représentée sur le flacon de parfum, 4.2.2.2) est assez incroyable. Cette capacité à analyser un nombre considérable d'informations simultanément, puis à les traiter de manière synthétique, va de pair avec la faculté de créer des rapports généraux de sens (notamment des nœuds sémantiques, 4.2.2.4) ou à passer aisément d'un niveau perceptuel à un niveau relationnel dans une flexibilité mentale développée.
- **une conceptualisation et une catégorisation cognitives plus précoces** : la masse des informations issues de ces imposantes étendues intellectuelles «pousse» la personne bilingue à les structurer dans des cartes heuristiques qui semblent plus conséquentes que celles des monolingues (4.2.1.1.3). Ce processus menant de l'information brute à sa conceptualisation, puis à sa catégorisation dans des systèmes hiérarchisés se concrétise d'autant plus précocement que le réseau lexico-sémantique est complexe (4.2.1.2). Le besoin de comprendre et d'agencer les multiples informations vont ainsi également dans le sens d'une plus grande plasticité cérébrale.
- **une imagination plus rapidement bridée** : si le degré de créativité ne semble pas devoir être altéré ou dopé par l'apprentissage (avancé ou tardif) d'une deuxième langue, l'âge auquel le déferlement imaginatif des enfants s'amointrit semble quelque peu plus précoce. Ceci est tout à fait cohérent si nous considérons les nécessaires standardisations sémantiques et lexicalisations (4.2.3.1, 4.2.3.2) permettant l'élaboration de normes langagières indispensables à des échanges compréhensibles. Il paraît ainsi que la fixation du sens va de pair avec une inventivité moins exacerbée.

- **une plus grande confiance en soi** : des petits plus sont également à mettre au bénéfice des bilingues qui répondent en général davantage aux questionnaires et qui osent prendre davantage de risques (4.2.2.4, 4.2.4.1.4). Ce plus ne signifie aucunement mieux, mais simplement une plus grande facilité à se confronter à la nouveauté et à sortir d'une zone de confort relative.
- **un apprentissage de la relativité plus intuitif** : cette relativité est certainement à mettre en corrélation avec des rapports signifiant-signifié pluriels (alors que les monolingues ont tendance à ne considérer qu'un «sens unique», unidimensionnel), ainsi qu'à des mises en perspectives en 3D (4.2.4.1.3) où les prises de distance avec les «objets» linguistiques font partie intégrante de la structure cognitive. Dès lors, l'esprit est tout autant critique - en opérant ce recul, cette distanciation intellectuelle - que relatif - en sachant que les focus, les lieux d'observation influent directement sur les systèmes représentatifs.

#### 5.4.5 Optique transgénérationnelle

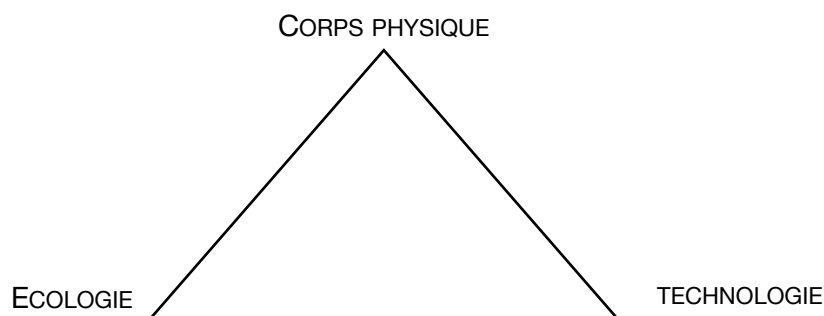
Un dernière optique mérite d'être mentionnée, celle mettant en perspective nos trois panels, *i.e.* les enfants de l'école enfantine, les adolescents du CO de Sierre et notre groupe d'adultes. Nous n'enfoncerons pas des portes ouvertes avec des lapalissades affirmant qu'un adulte possède davantage de vocabulaire qu'un enfant de 4 ans, lui-même comprenant moins bien la polysémie qu'un adolescent.

Malgré tout, ce regard permet de mettre en évidence certains points intéressants, à commencer par **une même vision du bilinguisme chez les adultes et les adolescents**. Même si des divergences existent entre les groupes (4.1.2.1), ces deux panels accordent majoritairement la notion de «bilingue» avec une maîtrise parfaite de deux langues. De la même manière, un bilinguisme positif (4.1.2.2), synonyme d'avantages et non de handicaps, se dégage très majoritairement, et ce même si nos jeunes considèrent cet apprentissage comme ardu, contrairement aux adultes ayant déjà dépassé cette difficulté (4.1.2.2). Notons également que ce point de vue métalinguistique existe chez les enfants en classes bilingues, associant la pensée avec la tête, dans une perception de l'activité cognitive INTELLIGENCE-CERVEAU déjà bien marquée (4.1.4.1).

Très logiquement, les imageries évoluent en fonction de l'âge, les enfants privilégiant des objets issus de leur quotidien dans une proximité indispensable, alors que les adultes ont, au fil des ans, élargi leur champ de vision à des réalités infiniment plus nombreuses et délocalisées. **Bien qu'un réservoir de représentations communes relie les générations entre elles (5.2.), les variations de ces imageries sont toujours riches de sens.** Elles sont en effet symptomatiques de l'évolution des courants sociétaux et permettent, dans une

certaine mesure, de dessiner les contours de nos lendemains. Ces subtiles divergences s'opèrent ainsi principalement entre les adolescents (14-15 ans) et les adultes (40-60+ ans); nous constatons ainsi l'impact des progrès technologiques sur nos adolescents qui associent une «souris» à un ordinateur - alors que leurs aînés préfèrent davantage le petit rongeur (4.2.3.1) -, qui considèrent l'«espace» comme un cosmos à conquérir plus qu'un lieu de vie (4.2.4.1.3) ou qui n'hésitent pas, suivant en cela l'influence des films, séries et jeux-vidéos, à imaginer des super-héros aliens ou robotisés (4.2.4.2.3). Si les décalages de vue de cette progression civilisationnelle «opposant» les anciens et les modernes sont connus de longue date, **ce qui est ici impressionnant est la vitesse à laquelle ces transformations s'opèrent.** Alors qu'il fallait plusieurs générations pour modifier en profondeur les perspectives, il semble qu'une seule vie peut, désormais, suffire à visualiser ces phénomènes. **Le rapport au corps humain change** de la sorte à Vitesse grand V, de nombreux jeunes voulant devenir ces «poids lourds» au corps modelé et musclé (4.2.3.1), tandis qu'une réelle angoisse de voir ce corps contaminé, asphyxié est apparue depuis la pandémie de coronavirus (4.2.4.1.2). Certes, la Covid-19 n'a épargné personne et les adultes nourrissent également quelques craintes à son encontre; mais il s'agit davantage de peurs psychiques, liées à l'isolement ou à la solitude, que physiques. De plus, ce qu'il est coutume désormais de nommer l'éco-anxiété est palpable, tout comme des préoccupations liées au climat et au futur de la planète et de ses habitants. **Nous voyons ainsi se dessiner trois pôles d'intérêt majeurs chez nos adolescents :**

#### **Les préoccupations de nos adolescents :**



**Il peut sembler paradoxal de constater à la fois ce resserrement autour de soi, de son corps physique personnel et intime, et ces vues totalisantes pour une Terre et une Humanité en danger.** Mais cela traduit bien, nous semble-t-il, le grand écart qui attend notre jeunesse et explique en partie une certaine morosité. La résolution de ces non-sens et le retour à un certain équilibre peut se diriger soit vers un certain recul, un retour à une Nature - aussi bien écologique qu'humaine - plus saine (avec une autre manière d'envisager le capitalisme, des agricultures moins intensives, une redéfinition des valeurs sociales et des besoins de consommations, etc.), soit vers une fuite en avant et l'utilisation massive des nouvelles technologies

dans une ère transhumaniste non sans danger que beaucoup appellent de leurs vœux (CLIVAZ, 2021, 2017). Un chemin intermédiaire entre ces voies nous semble ainsi devoir être trouvé, une juste mesure dans un style de compromis typiquement helvétique; et dans ce monde en mutation rapide, les morales de notre jeunesse - entre persévérance, courage, justice, prévention, générosité et entraide (4.2.4.2.3) - confortent notre confiance aux nouvelles générations, peut-être plus sensibles, innovantes et responsables que les anciennes.

Un autre point intéressant concerne la question de l'universalité des concepts (4.2.4.1). Nous constatons, encore une fois, la part active de ces chaînes des origines (5.2) - faisant naturellement associer à nos trois panels le «blanc» à *la neige ou à l'hiver* (4.2.4.1.1) et le «temps» à *un flux*, à *un cours d'eau* (4.2.4.1.4) - ainsi que la part d'imagerie personnelle divergente selon les âges, les contextes, les individus, etc. Dans ce même ordre d'idées, **des schémas cognitifs généraux se dégagent**, le concept d'«espace» étant ressenti peu ou prou selon un même modèle mental, progressant d'un espace lointain originel à un espace de proximité pour se développer dans une sphère abstractive plus riche où les interactions - et/ou les vides - sont autant importants que les lieux - et/ou les pleins (4.2.4.1.3). La construction de la carte heuristique du «temps» est également visualisable (4.2.4.1.4); ce cheminement cognitif évolue des enfants vivant l'Instant I, et un Temps T dans l'ici et le maintenant, aux adolescents démultipliant les sphères temporelles en autant de «lieux» polymorphes et pluricatégoriels, pour se figer chez les adultes dans une flèche linéaire unidirectionnelle. Cette construction cognitive correspond, selon l'angle de vue envisagé, à un élargissement conceptuel tout à fait fécond et libérateur, mais également à un rétrécissement de son champ d'action (avec la réduction d'une espérance de vie en mode peau de chagrin) et à la naissance d'une angoisse croissante. L'abandon d'une représentation du temps cyclique, même auprès du genre féminin (5.4.2), permet certes cette universalité conceptuelle, mais coïncide *de facto* à la perte d'un sentiment rassurant d'atemporalité, de «normalité» issue de cette chronobiologie itérative qui perdure au-delà des âges. Le retour d'un certain bon sens gagnerait, à notre avis, à **recouvrer la haute valeur de ces cycles stables de vie, tout en les fusionnant à cette flèche du temps si dynamique dans une spirale ascensionnelle** qui doit s'élever au-delà de notre existence individuelle.

**Une dernière ligne de force majeure concerne justement la construction du sens**, de la signification accordée aux différents mots et concepts. **Cette primauté sémantique observée de très bonne heure** (4.2.1.2, 4.2.2.2), surpassant des perceptions visuelles ou auditives dès le jardin d'enfance, doit impérativement être considérée et son usage pédagogique revu à la hausse. Bien que le genre de métaphores considérant un enfant comme *un simple réservoir à remplir* ou comme *une plante verte à arroser* ne soient plus d'actualité, la nécessité de fournir un savoir sensé, *i.e.* orienté et utile, n'est pas toujours satisfaite de manière pleine et entière.

Les réponses aux questionnaires ont de la sorte conforté **la construction progressive de cet échafaudage sémantique**<sup>560</sup> par le biais de différents processus, dont :

- **De la réduction du champ des possibles à la standardisation des unités lexicales** : la profusion métaphorique des enfants quant à la représentation du fonctionnement cognitif (4.1.4.1) ou leur capacité à utiliser tous les constituants à disposition pour produire des analogies pour le moins variées (4.2.2.) sont de bons exemples de cette **élasticité sémantique** opérant lors des jeunes années. Dans une pensée en étoile «explosive», les champs sémantiques potentiels sont infinis et ne sont pas - encore - restreints par des besoins de réalisme ou de conventions linguistiques. Ainsi, rien ne s'oppose à un fonctionnement cérébral qui ressemble autant - et simultanément - à *un jardin*, à *un enchevêtrement de tuyaux*, à *une spirale de chiffres*, qu'à *une bibliothèque* ou qu'à *un jeu d'échecs*, et rien n'empêche un gorille d'être rose ou vert. Cette richesse extrême des relations entre les expressions linguistiques et leur-s référentiel-s décline au fur et à mesure que la lexicalisation des entités linguistiques s'opère (ces entités n'étant dès lors plus ressenties comme sources d'émerveillement, *i.e.* comme sources d'entrée dans un monde surnaturel) et que la normalisation des énoncés se matérialise. L'érection de cette frontière entre réalité et irréalité - entre acceptions ou propriétés sémantiquement possibles et impossibles -, se poursuit jusqu'à l'âge adulte, tout comme l'étouffement de l'imagination au profit d'une nécessaire rigueur communicationnelle; ce passage entre les univers est d'ailleurs tout à fait perceptible chez les adolescents qui hésitent encore entre le mythe et la réalité, entre un manichéisme si rassurant et sa relativisation angoissante, entre le monde de l'enfance et celui des adultes (4.2.4.2.4).
- **L'amenuisement des relations sémantiques affectives au profit de celles cognitives** : la maîtrise de ses émotions et sentiments fait également partie de l'éducation. Il s'agit dès lors de transformer une grille de lecture intuitive pathémique - potentiellement perturbante - en un décodage raisonné, se basant sur des faits et des savoirs rationnellement acceptables. L'apprentissage du tissage de ces filtres représentationnels doit permettre de transformer une réalité purement subjective en une réalité «objective»<sup>561</sup>. Même si cette acculturation est déjà à l'œuvre chez les petits, ceux-ci réagissent avec passion (entre rejet et sympathie) à différents stimuli, alors que la gamme perceptive d'une même réalité diffère grandement d'un enfant à l'autre (4.2.2.3). Cette diversité émotionnelle, métamorphosant la valeur sémantique de toute entité, semble se restreindre progressivement.

---

<sup>560</sup> Nous regroupons dans un dessein holistique les différentes approches en matière de sémantique, aussi bien lexicale, que compositionnelle ou même pragmatique (GGF, 2021 : XLII-XLV).

<sup>561</sup> Dans la limite de l'acception de ce terme, la réalité étant toujours subjective dès qu'elle utilise pour sa matérialisation un cerveau (humain ou non).

- **Catégorisation et hiérarchisation, le double stockage de l'information** : complexification du raisonnement, augmentation et régulation des connaissances ou développement de l'abstraction (4.2.4.1.2) sont autant de facultés permettant à l'individu de traiter une somme d'informations de plus en plus conséquente. Si nous ne devions accorder à la langue qu'une capacité, ce serait sans doute celle permettant de «classer le réel [...], de fixer des propriétés [sémantiques] à chaque portion du réel» (GGF, 2021 : XLII). Par le biais d'hyperonymes ou de termes polysémiques pivots (4.2.3), la carte du réel se dessine (carte toujours différente d'un individu à l'autre), le traitement et l'encodage des informations s'opèrent en continu. La difficulté des adolescents à choisir un sens en particulier ou au contraire à proposer des réponses multiples (4.2.2.3) indique une modélisation du sens, un paysage sémantique en cours de construction avec, notamment, la recherche d'un centre, au cœur de l'étoile conceptuelle, d'une unité première permettant de classer et de hiérarchiser les acceptions entre elles (4.2.3.1). **Le formatage plus ou moins dirigé de cet ordre structurel** dépend de multiples facteurs (à la fois culturels, politiques, personnels, etc.) et produit plus que des schémas de pensées et des croyances, des vérités «établies».

Enfin, nous devons relever une dernière tendance qui procède justement de ce formatage de la pensée. Si nous avons pu inventorier de belles métaphores et de réelles inventions rhétoriques - BILINGUISME-COCKTAIL, BILINGUISME-CHAUSSENS-DE-DANSE, BILINGUISME-FLEUR, BILINGUISME-MILLEFEUILLES, BILINGUISME-FERMETURE-ÉCLAIR, BILINGUISME-SAPIN-DE-NOËL, etc. - nous avons également constaté **une réelle difficulté à concevoir des analogies complexes**, permettant notamment de relier des niveaux supra et infra ordonnés, nécessitant non seulement un haut degré d'abstraction et de conceptualisation, mais également une vision englobante et générale. L'interprétation d'énoncés ambigus (4.2.3.2.2) ou la résolution de suites analogiques (4.2.2.4) représentent donc des exercices particulièrement délicats. Certes, seul un niveau d'intelligence relativement élevé ainsi qu'un certain degré d'érudition permettent une exécution claire de ce genre d'activités cognitives, car un effort soutenu est exigé dans la découverte de ces rapports généraux de sens et l'établissement de correspondances efficaces. Cependant, un autre phénomène semble interférer, celui de schémas mentaux qui peinent à se défaire d'une épistémè atomiste s'inscrivant dans la préséance d'inclusions successives et l'imbrication d'éléments discontinus. Pourtant, et comme la fusion atomique va certainement compléter la fission dans un double apport énergétique, **les modes de pensée holistiques doivent fusionner avec ceux réductionnistes dans un double point de vue complémentaire.**

Les adolescents, maniant à la perfection les outils transmédiâs<sup>562</sup> ou ne cloisonnant plus les savoirs<sup>563</sup>, comme le font la plupart de leurs aînés, sont d'ailleurs en train de métamorphoser leur vision d'une «réalité» aussi bien réelle que virtuelle. Cette vision poly focale, permettant d'analyser en profondeur les parties d'un Tout mais également de les relier entre elles dans des perceptions de temps aussi bien synchronique que diachronique, doit ainsi être enseignée dès le jeune âge, cette optique participant pleinement à l'apprentissage de la relativité. De même, des cours inter-pluridisciplinaires permettant la visualisation de lignes de force entre les disciplines, ainsi que l'accroissement d'une culture générale - envisagée comme un ciment indispensable entre les savoirs, les générations et les cultures, et non comme un à-côté optionnel - devraient être davantage conçus et dispensés.

---

<sup>562</sup> Forçant ainsi leur cerveau à des concentrations plurielles - entre téléphones intelligents, tablettes numériques, télévisions ou autres documents physiques -, à une ingestion informative démultipliée et à une réactivité accrue, ce savoir multi-tâches se modulant constamment (*en live*).

<sup>563</sup> Par exemple, le livre - proposant un savoir fini et limité sous la forme d'une page - a remplacé le savoir ressenti comme infini et illimité du volumen. L'avènement d'internet a fusionné ces deux modèles, les différentes fenêtres du Web reprenant la matrice discontinue de la page, alors que les informations formatées en mode *scrolling* permettent un défilement souple et continu.

# Conclusion

Nous voilà parvenue au terme de cette grande aventure, entamée en 2018, suite à l'ouverture des classes bilingues dès le jardin d'enfants dans la ville de Berne et le rapport mandaté par le conseil-exécutif bernois considérant le changement de paradigme du bilinguisme. Nos buts premiers étaient donc de connaître le bien-fondé de ce changement, mais également de permettre la visualisation de l'imagerie associée au bilinguisme (français-allemand), tout comme d'éventuels systèmes représentationnels spécifiques.

Notre quête de cette topographie mentale s'inscrit dans la lignée de nos travaux précédents en matière d'imageries conceptuelles, tandis que notre méthodologie se calque sur les nouveaux postulats de la physique quantique impliquant, afin d'étudier un «objet», la démultiplication des points de vue, la confrontation de plusieurs focus. Cette exigence nous a ainsi poussée à envisager un double spectre d'analyses, l'un observant un corpus «livresque» conséquent, l'autre s'intéressant à trois panels de participants aussi bien bilingues que monolingues. Nous avons ainsi embrassé des connaissances académiques autant que des ressentis intuitifs, auprès de spécialistes et de non-spécialistes, au sein d'une population dont l'âge se situe entre 4 et 80 ans, et ce principalement dans les cantons de Berne et du Valais.

Nous parvenons ainsi à la conclusion que ce changement de paradigme en matière de bilinguisme, loin de n'être qu'un effet d'annonce ou une mode, est véritablement en train de s'opérer dans une révolution (dans son acception astronomique) douce qui inverse lentement les perspectives : le bilinguisme - compris dans notre étude comme une définition basse du plurilinguisme - devient la norme et le monolingue l'exception, et n'est plus synonyme de handicaps scolaires ou de retards d'apprentissage. Bien au contraire ! Les avantages du bilinguisme sont tellement nombreux et reconnus (aussi bien par des études universitaires que par notre panel d'adolescents) que la question ne se pose plus afin de savoir s'il faut, oui ou non, l'intégrer dès le plus jeune âge ou maintenir les Clabis, mais bien de savoir comment gérer au plus vite cette transition et comment dégager les moyens pour permettre à l'ensemble d'une population de pouvoir profiter de cette offre bilingue.

Flexibilité mentale décuplée, sensibilité communicationnelle facilitée, meilleur esprit synthétique et analytique, confiance en soi accrue, meilleure capacité aux résolutions analogiques ou catégorisation cognitive plus précoce sont quelques-uns des bénéfices du bilinguisme qui nous poussent à nous demander pourquoi nous tardons tant à changer nos modèles d'enseignement. Mais plus que tout, l'avantage le plus conséquent est sans nul doute celui permettant aux personnes bi-plurilingues d'enrichir leurs paysages mentaux, de moduler une réalité qui ne saurait



être unique par le truchement de filtres linguistiques et culturels qui permettent ainsi d'observer d'autres facettes jusque-là dissimulées. Ce déploiement des univers cognitifs va de pair avec le développement précoce d'une vision holistique et englobante, nécessaire non seulement à la classification et à la hiérarchisation d'informations plus nombreuses et complexes, mais également à leurs mises en réseaux par un système de corrélations subtil. De plus, les bilingues, possédant des compétences métalinguistiques plus poussées que les monolingues, connaissent de bonne heure l'arbitraire du signe - *i.e.* la relativité des correspondances entre le signifiant et son image mentale -, tout comme le caractère non absolu d'un seul système linguistique. Cette prise de distance, ce recul par rapport à cette LANGUE-OUTIL, induit une conceptualisation efficiente, tout comme une plasticité cérébrale augmentée et surtout l'apprentissage de la relativité; le fait de penser «pluralité» plutôt qu'«unicité», «ressemblance» au lieu de «divergence» et surtout de savoir que le lieu d'observation modifie l'objet observé sont autant de moyens afin d'intégrer ce concept si difficile qu'est la «relativité». De cette ingestion découlent des interprétations de son environnement plus mesurées, allant notamment dans le sens de davantage de pondération, d'empathie et de tolérance.

Sur un autre plan, l'étude de l'imagerie relative au bilinguisme a permis de relever un fonds de représentations «premières» qui, à quelques nuances près, reprend nos précédentes découvertes en la matière (notamment une imagerie religieuse jouxtant celle de l'enfance, le BILINGUISME-TOUR-DE-BABEL laissant progressivement sa place *au bain de culture d'un bilinguisme immersif*). Ces chaînes des origines, incluant en outre toute notre imagerie helvétique alpine, constituent une source vivifiante de représentations communes permettant le rassemblement et l'unité, au sein d'une nation. Et n'en déplaise à certains journalistes, *le fossé du Röstigraben* ne scindera pas la Suisse en deux (si ce n'est sur la une de tabloïdes), nos langues, nos intérêts et nos cultures étant trop intimement entremêlés pour un tel divorce.

Par contre, un BILINGUISME-PAROLE se distingue nettement d'un BILINGUISME-LANGUE dans des bilinguismes individuels et collectifs qui induisent chacun des imageries spécifiques. Un courant tout particulièrement intéressant démontre de plus comment la vision d'un bilinguisme cumulatif est en train de se dissoudre dans celle d'un bilinguisme englobant, les représentations des L1 + L2 - *sous forme de tissus, de mosaïques, de ballons ou de briques* - laissant progressivement leur place aux métaphores visualisant la L2 dans la L1, *entre couleurs mélangées, fleuves se jetant dans une mer unique ou arbre singulier produisant des fruits aux saveurs multiples*.

Nos différents regards croisés ont également mis en évidence des schémas cognitifs à l'œuvre, soit à un niveau synchronique - par exemple avec certains concepts clés comme le «temps» et l'«espace» -, soit au niveau diachronique, la valeur ancestrale, sacrée et morale de LA langue étant remplacée par une vision laïque d'une LANGUE-CAPITAL à l'importance pécuniaire.

Ces mises en perspectives diverses ont de plus permis de repérer des cartes sémantiques heuristiques divergentes, notamment entre germanophones et francophones ou entre adultes et adolescents. Nous avons ainsi eu la joie de constater des éclairages celtiques lunaires compléter ceux latins solaires dans des irisations riches et novatrices. Mais nous avons aussi eu de la peine en relevant les angoisses de nos adolescents qui manquent cruellement d'air, d'espaces sûres et dont les préoccupations laissent songeur.

Il faut dire que l'avènement de la pandémie mondiale relative à la Covid-19 a considérablement impacté cette tranche d'âge, tandis que de nouvelles habitudes ont vu le jour, entre télétravail, confinement et isolement. Cette crise sanitaire a donc fortement modifié notre vie sociale, désormais virtuelle aussi bien que réelle, mais elle a surtout grandement accéléré un phénomène déjà en cours, celui de la numérisation des données et des entreprises, celui de la virtualisation des relations et de la dématérialisation d'une réalité délocalisée.

Nous écrivons ces lignes à l'heure (3.02.2022) où le conseil fédéral annonce «une prochaine sortie du tunnel et un air de printemps». Nous verrons bien ce que l'avenir nous réserve, mais une chose nous semble acquise : nous ne pourrions désormais plus «vivre comme avant» et un choix nous est offert, soit celui de nous apitoyer sur notre sort en recherchant la réinstitution de modèles sociétaux désormais obsolètes, soit de saisir cette opportunité pour nous adapter à de nouveaux modes de vie, capables de résoudre les nombreux défis d'une société profondément «malade», manquant de force et d'énergie. Et c'est définitivement vers cette deuxième option que nous voulons nous tourner.

Car d'excellentes nouvelles ont jailli de notre thèse, à commencer par la saine imagination de nos groupes d'études, leur intelligence, leur joie de vivre ou leur humour (parfois involontaire), ainsi que de très nombreuses pistes didactiques pour un nouvel enseignement moins rébarbatif et surtout plus pragmatique. Les enfants nous confortent ainsi dans l'importance à accorder au SENS et à la construction d'un savoir utile, les adolescents nous poussent à redécouvrir les vertus de cadres référentiels permettant la fusion de connaissances issues d'un apprentissage réductionniste dans une grille holistique, tout comme l'impérieuse nécessité de réapprendre à LIRE le monde sous un prisme pluridisciplinaire.

Cette question du SENS (aussi bien sémantique que géométrique) est d'ailleurs, et sans doute, la clef de voûte de notre travail. L'espace du 21<sup>e</sup> siècle - qu'il soit virtuel ou réel - est redéfini, relativisé, déformé, démultiplié, transcendé, liquéfié. Le langage, par sa force spatialisante, tout comme les divers processus métaphoriques, permettent d'imaginer d'autres «lieux communs», d'autres manières de vivre ensemble, d'autres territoires psychiques. Ce modelage matriciel cognitif - permis par ces spectres superposés -, cette constitution d'une structure mentale spécifique au bilinguisme ne pourraient jamais voir le jour en cas de substitution de cet apprentissage de lectures plurielles de notre univers par des robots traducteurs.

Et parce que nous ne pouvons jamais voir notre monde qu'avec nos propres yeux, parce que nous sommes à jamais emprisonnés dans notre «milieu», des visions comme celles permises par les bilinguismes nous permettent d'ouvrir des fenêtres conceptuelles vers d'autres paysages mentaux, tout en gardant le bien-être de nos futures générations au «centre» de nos représentations, en plein CŒUR.



*Dessin d'Emmanouella  
reproduisant «fidèlement» ses deux institutrices  
(Claire à droite et Dominique à gauche),  
mais également deux langues,  
deux manières d'apprendre à lire le monde,  
deux modes de perceptions  
et deux fois plus de rires, de découvertes, de couleurs et de bonheurs.*

# Bibliographie

ABDELILAH-BAUER Barbara, 2015 : *Le Défi des enfants bilingues / Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, Editions La Découverte (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> édition) / *Zweisprachig aufwachsen Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*, Munich, C.H. Beck.

ADAM Jean-Michel, 2005 : *La Linguistique textuelle / Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

ADAMI Hervé et LECLERCQ Véronique, 2012 : *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil / Acquisition en milieu naturel et formation*, Québec, Presses Universitaires du Septentrion, Les Savoirs mieux.

AHUMADA-EBRATT Lyanne, KÖPKE Barbara et MYTARA Kleopatra, 2018 : «Les Différentes Langues du multilingue en interaction : entre influence translinguistique et attrition», *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 23, N° 2, 15-28.

ALLÈGRE Claude, 2009 : *La Science est le défi du 21<sup>e</sup> siècle*, Paris, Plon.

ALLÈGRE Claude, 1995 : *La Défaite de Platon / La science du 20<sup>e</sup> siècle*, Paris, Arthème Fayard.

\* ALLYN SMITH Elizabeth et RAYMOND-TREMBLAYV Myriam, 2017 : «L'Influence des présuppositions sur les témoignages sollicités par questions», *Discours, Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, <https://journals.openedition.org/discours/9401>.

\* ANCAS Maria et BOSCO Musatas, 2007 : «Le Bilinguisme du point de vue psychopédagogique : une étude de cas en Roumanie», *Tréma, Plurilinguisme et enseignement*, <https://journals.openedition.org/trema/330?lang=en>.

ANDREY Georges, 2012 : *La Suisse romande : une histoire à nulle autre pareille*, Fleurier, Editions du Belvédère.

ANSTATT Tanja, 2007 : *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen : Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

ARCHAMBAULT-LAPOINTE Jaëlle, 2009 : *Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire*, Mémoire, Montréal Université du Québec (Canada).

\* ARCHAMBAULT Andrée et VENET Michèle, 2007 : «Le Développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente», *Revue des sciences de l'éducation*, <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016186ar.pdf>.

ARRIVÉ Michel, 2012 : «Peut-on parler de l'origine du langage ?», *Fabriques de la langue*, Kostas Nassikas éd., Paris, PUF, Le fil rouge, 113-136.

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Eliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette et TOUSSAINT Jacques, 2008 : «Représentation ou Conception», *Mots-clés de la didactique des sciences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques, 147-157.

\* : les références numériques sont indiquées par un astérisque.

ATHANASOPOULOS Panos, BYLUND Emmanuel, MONTERO-MELIS Guillermo, DAMJANOVIC Ljubica, SCHATNER Alina, KIBBE Alexandra, RICHES Nick et THIERRY Guillaume, 2015 : «Two Languages, Two Minds : Flexible Cognitive Processing Driven by Language of Operation», *Psychological Science*, N° 26 / 4, 518–526.

AURNAGUE Michel, 2004 : *Les Structures de l'espace linguistique / Regards croisés sur quelques constructions spatiales du basque et du français*, Louvain et Paris, Ed. Peeters.

AUZANNEAU Michelle et TRIMAILLE Cyril, 2017 : «L'Odyssée de l'espace en sociolinguistique », *Langage et société*, Vol. 2-3, N°s 160-161, 349-367.

AVANZINI Yolande et ANDREY Bernard 1977 : «Contribution à l'étude de l'organisation de la sémantique chez le jeune enfant», *Enfance*, Vol. 30, N° 1, 61-89.

BACHELARD Gaston, 2008 (1957) : *La Poétique de l'espace*, Paris, PUF.

BACHELARD Gaston, 1942 : *L'Eau et les Rêves / Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Editions José Corti.

BACHELARD Gaston, 1938 : *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.

BACHELARD Gaston, 1934 : *Le Nouvel Esprit scientifique*, Paris, PUF.

\* BAILLEUL Oksana, 2017 : «Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans», Thèse en linguistique, Normandie Université, <http://www.theses.fr/2017NORMR073>.

BAILLY Antoine-S., 1989 : «L'Imaginaire spatial : plaidoyer pour la géographie des représentations» *Espaces, Temps, Géographie, État des lieux / Débat transatlantique*, N°s 40-41, 53-58.

BAKHTINE Mikhaïl, 2017 (1953) : *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par A. Aucouturier, Paris, Gallimard.

BAKHTINE Mikhaïl, 1987 (1934) : *Esthétique et théorie du roman*, traduit du russe par D. Olivier, Paris, Gallimard.

\* BALLY Charles, 1944 : *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, A. Francke S.A., (disponible sur *Gallica*).

\* BANG-NILSEN Catrin, 2018 : *Comprendre des métaphores en langue étrangère : approche comparative et descriptive du traitement métaphorique en français L2 par des apprenants adultes avancés de norvégien L1*, Thèse, Linguistique française, UniCaen, Normandie, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01947301/document>.

BANG-NILSEN Catrin, 2018 / 2 : «Sens figuré et figement en français langue étrangère», *Synergies pays scandinaves*, N° 13, 25-36.

BARANZINI Laura, BOREL Marine, CATHOMAS Marietta et alii, 2020 : *D'une Pierre 4 coups : expressions idiomatiques comparées dans les 4 langues nationales*, Bellinzona, Salvioni Edizioni.

BARBOUR Ian, 2005 : *Quand la science rencontre la religion*, Monaco, Editions du rocher.

\* BARNABÉ Aurélie, 2016 : «Expression verbale du mouvement fictif et effectif», *Corela*, Vol. 14, N° 2, <https://journals.openedition.org/corela/4641>.

\* BARQUE Lucie, HAAS Pauline, HUYGHE Richard, 2014 : «La Polysémie nominale ÉVÉNEMENT / OBJET : Quels objets pour quels événements ?» *Neophilologica*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 170-187, <https://hal-univ-paris.archives-ouvertes.fr/hal-01244503/document>.

BARTHES Roland, 1975 : *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.

\* BASSO FOSSALI Pierluigi, COLAS-BLAISE Marion et RÉMI-GIRAUD Sylvianne, 2017 : «La Notion de paradigme dans les sciences du langage», *Signata*, <https://journals.openedition.org/signata/1340>.

BATTISTELLI Delphine, 2009 : *La Temporalité linguistique : circonscrire un objet d'analyse ainsi que des finalités à cette analyse*, Thèse en linguistique, Université de Nanterre - Paris X.

\* BÉGUELIN Marie-José, 2002 : «Étymologie «populaire», jeux de langage et construction du savoir lexical», *Semen*, <https://journals.openedition.org/semen/2414>.

BEMPORAD Chiara et JEANNERET Thérèse, 2016 : «L'Investissement dans la littérature : identités sociales et capital symbolique», *Langage et société*, N° 157 / 3, 39-55.

BEN HAMED Mahé, 2011: «La Linguistique historique, nouveau terrain d'expérimentation de la phylogénie», *Les Mondes darwiniens : l'évolution de l'évolution*, Paris, Éditions Matériologiques / Sciences et philosophie, Vol. 2, ch. 42, 1235-1261.

BEN YESHOUA Elisha, 2019 : *Le Bilinguisme, un bouclier / La langue française et anglaise au Canada*, Sarrebruck, Editions Universitaires Européennes.

BERGÈS-BOUNES Marika et FORGET Jean-Marie, 2015 : *Vivre le multilinguisme / Difficulté ou richesse pour l'enfant ?*, Toulouse, ERES.

BERGÈS-BOUNES Marika et FORGET Jean-Marie, 2015 / 2 : *L'Enfant dans le multilinguisme*, Toulouse, ERES.

BERKOWITZ Shari, LANEY Cara, MORRIS Erin, GARRY Maryanne, et LOFTUS Elizabeth, 2008 : «Pluto Behaving Badly : False beliefs and their consequences», *American Journal of Psychology*, Vol. 121, 643-660.

BERLIN Brent et KAY Paul, 1999 (1969) : *Basic Color terms : their universality and evolution*, CSLI Publication, The David Hume Series.

\* BERNARD Emilie, 2012 : *Les Élèves sont auditifs ou visuels / Un neuromythe chez les enseignants du secondaire II ?*, Mémoire, HEP Lausanne, <http://www.hauts-potentiels.ch/wp-content/uploads/2016/06/Les-élèves-sont-auditifs-ou-visuels.-Un-neuromythe-1.pdf>.

\* BERNARDOT Marc, 2018 : «Plongée dans les métaphores et représentations liquides de la société numérique», *Netcom* 32-1/2, 29-60, <https://journals.openedition.org/netcom/2886#quotation>.

BERNOUSSI Mohamed et FLORIN Agnès, 1995 : «La Notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement», *Enfance*, N° 1, 71-87.

BERTAUX Christian, 1977 : «Topologie linguistique et épistémologie», *Langage et société*, N° 1, 22-28.

BESSE Anne-Sophie, MAREC-BRETON Nathalie et DEMONT Élisabeth, 2010 : «Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues», *Enfance*, Vol. 2, N° 2, 167-199.

- BIALYOK Ellen et HAKUTA Kenji, 1994 : *In Other Words, The Science and Psychology of Second Language Acquisition*, New York, Basic Books.
- BIJELJAC-BABIC Ranka, 2017 : *L'Enfant bilingue, de la petite enfance à l'école*, Paris, Odile Jacob.
- BLANCHARD Véronique et GARDET Mathias, 2017 : *Mauvaise graine / Deux siècles d'histoire de la justice des enfants*, Paris, Editions Textuel, Histoire Beaux Livres.
- BLANCHET Philippe, 2015 : «Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique», *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, Vol. 1, N° 7, 57-74.
- BLANCHET Philippe, 2007 : «Quels Linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques», *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, N° 1, 1-66.
- BOESEFELDT Katharina et BOUILLON Pierrette, 1991 : *Le Rôle de la représentation sémantique dans un système de traduction plurilingue*, Genève, ISSCO Institut pour les études sémantiques et cognitives, N° 58.
- BOISSONNEAULT Julie, 2008 : «Divergences et convergences dans les représentations du bilinguisme», *Francophonies d'Amérique*, N° 25, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Centre de recherche en civilisation canadienne-française, 19-48.
- BONHOMME Marc, 2010 : «La Rhétorique des figures : entre formalisme et énonciation», *Protée*, Vol. 38, N° 1, 65-74.
- BONHOMME Marc, 2009 : «Pour une Approche pragmatico-cognitive des discours figurés : l'exemple de l'allégorie», *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 175-186.
- BONHOMME Marc, 2005 : *Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré Champion.
- BONHOMME Marc, 1998 : *Les Figures clés du discours*, Paris, Seuil.
- BORILLO Andrée, 1979 : «La Négation et l'orientation de la demande de confirmation», *Langue française*, N° 44, Grammaire de phrase et grammaire de discours, 27-41.
- BORUTTI Silvana, 1988 : «La Métaphore et les philosophes / Quelques réflexions sur l'invention philosophique de la métaphore», *Recherches sur la philosophie et le langage*, N° 9, 173-187.
- BOURGUIGNON Manon et KATZ-GILBERT Muriel, 2018 : «Les Espaces de la réalité psychique / Une revue critique de la littérature», *Research in Psychoanalysis*, Vol. 26, N° 2, 130a-141a.
- BOYER Henri, 2001 : «L'Unilinguisme français contre le changement sociolinguistique», *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N°s 34-35, 383-392.
- BRASSAC Christian, LE BER Florence, 2005 : «Inscription spatiale d'une activité cognitive collective de représentation de l'espace», *Intellectica, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, Espace, inter/action & cognition, N°s 41-42 / 2-3, 181-200.
- BRES Jacques, HAILLET Pierre Patrick, MELLET Sylvie, et al., 2005 : *Dialogisme et polyphonie : Approches linguistiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- BREUILLARD Jean, 2010 : «L'Ordre des mots dans la pensée grammaticale russe du 18<sup>e</sup> siècle», *Histoire Épistémologie Langage*, Vol. 32, fascicule 1, Catherine II et les langues, 47-68.

- BROHY Claudine, 2008 : ««Und dann fliesst es wie ein Fluss ...», L'enseignement bilingue au niveau tertiaire en Suisse», *Synergies, Pays germanophones*, N° 1, 51-66.
- BRONCKART Jean-Paul, 2019 : *Théories du langage / Nouvelle introduction critique*, Bruxelles, Mardaga.
- BROTHER Laurence, 1994 : «Le Port, la tempête et le naufrage; sur quelques métaphores paradoxales employées par Jean Chrysostome», *Revue des Sciences Religieuses*, T. 68, Fascicule 2, 145-158.
- BRUCE-MILFORD Miranda et WILKINSON Philip, 2018 : *Petit Larousse illustré des symboles et des signes*, Paris, Larousse.
- BRUNNER Pascale, 2016 : *Le Vague - De l'usage évaluatif d'un terme en français et en allemand à la reconstruction d'un concept*, Thèse en Linguistique française, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
- BÜCHI Christophe, 2000 : *Röstigraben, das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Schweiz / Geschichte und Perspektiven*, Zürich, Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- BUGNIET François, 1971 : *Vers Une Analyse linguistique du discours*, Science et pédagogie, Recherches sémiologiques, Université de Neuchâtel, T. 3.
- BULLOCK Barbara E. et TORIBIO Almeida Jacqueline, 2012 (2009) : *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BUSER Mélanie, 2014 : «L'Hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel / Bienne : du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE», *Actes de la Recherche*, N° 10, 75-10.
- BUSER Pierre et DEBRU Claude, 2011 : *Le Temps, instant et durée / De la philosophie aux neurosciences*, Paris, Odile Jacob.
- CALVET Jean-Louis, 2017 : «Les Langues en contact», *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, ch. 2, 16-41.
- CALVETTI Franco, 1991 : «Le Bilinguisme à l'école primaire», *Enfance*, T. 45, N° 4, 329-334.
- CANUT Cécile et DUCHÊNE Alexandre, 2011 : «Introduction / Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question», *Langage et société*, Vol. 136, N° 2, 5-12.
- \* CAREL Marion, 2011 : «La Polyphonie linguistique», *Transposition*, <https://journals.openedition.org/transposition/365>.
- CASANOVA Pascale, 2015 : *La Langue mondiale / Traduction et domination*, Paris, Les Éditions du Seuil, Collection Liber.
- CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 1999 : «Schémas en coupe du plurilinguisme», *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, N° 70, 27-49.
- CATHOMAS Rico, 2005 : *Schule und Zweisprachigkeit, internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*, Berlin, Waxman.
- CAVALLI Marisa, 2000 : «La Notion de «contrastivité» dans la mise en mots des représentations sociales / Remarques méthodologiques sur le bilinguisme en Vallée d'Aoste», *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N° 32, 47-164.



CAYOL David, BASTIEN-TONIAZZO Mireille, BLAYE Agnès, 1997 : «Résolution de problème par analogie par des enfants de grande section de maternelle», *L'année psychologique*, Vol. 97, N° 3, 409-432.

CESCHI Grazia et PICTET Arnaud, 2018 : *Imagerie mentale et psychothérapie*, Bruxelles, Mardaga.

CHANGEUX Jean-Pierre, 1983 : *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard.

CHAPELIER Jean-Bernard, 2011 : «Du Corps individuel au corps groupal : au-delà d'une métaphore ?», *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N° 57 / 2, 9-21.

CHARBONNEAU-LASSAY Louis, 2006 : *Le Bestiaire du Christ*, Paris, Albin Michel.

\* CHEYLAN Alice, 2013 : «Images littéraires persistantes chez les écrivains bilingues», *Babel*, <https://journals.openedition.org/babel/299>.

CHOMSKY Noam, 2012 : *Le Langage et la pensée*, Paris, Payot / Petite Biblio Payot.

CHOMSKY Noam, 2011 : *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion.

\* CLIVAZ Clara, 2022 : «Les Représentations du plurilinguisme 2.0», *Babylonia, La Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Vol. 2, 70-73, <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/171/154>.

\* CLIVAZ Clara, 2021 : «Robot / Portrait-robot et essai définitoire d'une espèce en voie d'apparition», sur une base collaborative avec la HES-SO ingénierie Wallis-Valais, Université de Fribourg, [https://www.unifr.ch/llf/fr/assets/public/articles\\_clivaz/Essai%20Portrait-Robots%202021%20%20C3%20.pdf](https://www.unifr.ch/llf/fr/assets/public/articles_clivaz/Essai%20Portrait-Robots%202021%20%20C3%20.pdf).

\* CLIVAZ Clara, 2021 / 2 : «Les Représentations du bilinguisme 2.0», exemplier à l'occasion du Convegno 2021, *Homo Digitalis - qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme*, [https://www.unifr.ch/llf/fr/assets/public/articles\\_clivaz/Homo%20Digitalis,%207%20octobre%202021%20Exemplier%20%20C3%20\\_compressed.pdf](https://www.unifr.ch/llf/fr/assets/public/articles_clivaz/Homo%20Digitalis,%207%20octobre%202021%20Exemplier%20%20C3%20_compressed.pdf).

\* CLIVAZ Clara, 2020 : «Le Double Visage du split screen : à l'interface entre l'ancien et le nouveau monde», Université de Fribourg, [https://www.clart.ch/files/ugd/cb3c85\\_1c4196de13174ef59a8d4fb611640c1a.pdf](https://www.clart.ch/files/ugd/cb3c85_1c4196de13174ef59a8d4fb611640c1a.pdf).

\* CLIVAZ Clara, 2019 : «L'Esprit, *terra incognita* à découvrir : la métaphore cognitive comme instrument de mesure, de connaissance et de projection d'un nouveau monde», Université de Fribourg, [https://www.clart.ch/files/ugd/cb3c85\\_55e540c8ac72432cb40e7d8f398f92f6.pdf](https://www.clart.ch/files/ugd/cb3c85_55e540c8ac72432cb40e7d8f398f92f6.pdf).

\* CLIVAZ Clara, 2019 / 2 : *Les Métaphores du cancer ou la guérison maux à mots / La force du psychisme face à la maladie*, Université de Berne, Berne, ClarTEditions, <https://www.clart.ch/publications>.

\* CLIVAZ Clara, 2018 : «Macho, fée du logis, superwoman ou mâle idéal, l'évolution des rapports hommes-femmes dans les stéréotypes sexuels publicitaires des années 1960 à nos jours», <https://boris.unibe.ch/130339/>.

\* CLIVAZ Clara, 2017 : «Super-héros, faut-il en avoir peur ? De Hercule à Wolverine, ce que les super-héros cachent sous leur masque», Université de Berne, <https://boris.unibe.ch/130338/>.

\* CLIVAZ Clara, 2017 / 2 : «La Chanson populaire est-elle un mythe ? «Chant savant» versus «chanson populaire», où se situe la frontière ?», dans le cadre du réseau *Chanson*, <https://boris.unibe.ch/130472/>.

CLIVAZ Clara, 2016 : *La Métaphore par-delà l'infini, Les pouvoirs de la Métaphore*, Berne, Peter Lang.

\* CLIVAZ Clara, 2016 / 2 : «Le Style suisse dans le transfert d'informations commerciales : l'exemple Caran D'Ache», *Conférence du Lyceum Club International de Berne*, <https://boris.unibe.ch/130473/>.

\* CLIVAZ Clara, 2015 : «La Définition dans la Vulgarisation Scientifique ou l'apprentissage de la relativité», article présenté lors de la conférence donnée dans le cadre des Journées d'études de l'Université de Nice - «Définir, pour quoi faire ?», sous la direction du Prof. Dr Geneviève Salvan, <https://boris.unibe.ch/130475/>.

\* CLIVAZ Clara, 2014 : *Images rhétoriques et visions de l'Univers dans la Vulgarisation Scientifique*, thèse, Université de Berne, [http://biblio.unibe.ch/download/eldiss/14clivaz\\_c.pdf](http://biblio.unibe.ch/download/eldiss/14clivaz_c.pdf).

COL Gilles, 2017 : *Construction du sens : un modèle instructionnel pour la sémantique*, Berne, Peter Lang.

COLLECTIF 2021, *La Grande Grammaire du Français (GGF)*, sous la direction de Anne Abeillé et Danièle Godard, Arles, Actes sud, Imprimerie nationale.

COLLECTIF 2021 / 2 : *La Didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse. Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain / Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer\*innenbildung. An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis ?*, sous la direction de Jésabel Robin et Martina Zimmermann, Bern-e, Peter Lang.

COLLECTIF 2020, *Types d'unités et procédures de segmentation*, sous la direction de Marie-José BÉGUELIN, Gilles CORMINBOEUF et Florence LEFEUVRE, Université de Lorraine / CREM, Limoges, Lambert Lucas / Etudes linguistiques et textuelles.

COLLECTIF, 2019 : *Les Représentations du monde*, Paris, Flammarion.

COLLECTIF, 2019 / 2 : *Dictionnaire historique de la langue française, Origine, histoire des mots racontées par Alain Rey*, 3 Tomes, Paris, Le Robert.

\* COLLECTIF, 2018 : Rapport de la commission d'experts sur le bilinguisme / Rapport final à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Berne, N° du document 518048, <https://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen/suche.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/fr/2018/11/2018-11-12-zweisprachigkeit-bericht-fr.pdf>.

COLLECTIF, 2018 / 2 : *Langues imaginaires et imaginaire de la langue*, études réunies par Olivier Pot, Genève, Droz.

COLLECTIF, 2016 : *Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques*, Edité par Elena Simonato et Sébastien Moret, Cahiers de l'ILSL, N° 49, Lausanne, CLSL (Centre Linguistique et des Sciences du Langage), Université de Lausanne.

COLLECTIF, 2016 / 2 (1996) : *Encyclopédie des symboles : Astrologie, cabale, mythes, nombres, alchimie, divinités et croyances, héros et légendes*, sous la direction de Michel Cazenave, Paris, Librairie générale française / La Pochothèque.

COLLECTIF, 2016 / 3 : *Bilinguisme et maîtrise de la langue française*, sous la direction de Mareike Wolf-Fédida, Saint-Martin-de-Blagny, Mjw Féditation.

COLLECTIF, 2016 / 4 : *Dictionnaire de neuropsychanalyse*, sous la direction de Serafino Malaguarnera, Bruxelles, Presses CreateSpace.

COLLECTIF, 2015 : *Réanalyses, indétermination catégorielle et flou sémantique*, *Verbum*, T. 36, N° 1, sous la direction de Gilles Corminboeuf, Laure Anne Johnsen et Marie-José Béguelin, Editions universitaires de Lorraine, Presses Universitaires de Nancy.

COLLECTIF, 2015 / 2 : *L'Enfant dans le multilinguisme*, sous la direction de Marika Bergès-Bouines et de Jean-Marie Forget, Toulouse, Eres.

\* COLLECTIF, 2015 / 3 : *Trop de stress / Trop de pression ! Comment les jeunes Suisses gèrent le stress et la pression à la performance*, Prognos AG, Bâle, Zürich, Jacobs Foundation, [https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/07/JF\\_Juvenir\\_Studie\\_4.0\\_lang\\_final.pdf](https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2017/07/JF_Juvenir_Studie_4.0_lang_final.pdf).

COLLECTIF, 2014 (1997) : *Piaget, Vygotsky and beyond / Future issues for developmental psychology and education*, sous la direction de Smith Leslie, Dockrell Julie et Tomlinson Peter, London, Routledge.

COLLECTIF, 2014 / 2 : *Introduction à l'histoire de la langue française*, sous la direction de Xavier Blanco et Krzysztof Bogacki, Bellaterra, Université de Barcelone.

COLLECTIF 2014 / 3 (1992) : *Thésaurus, Dictionnaire des analogies*, sous la direction de Daniel Péchoin, Paris, Larousse.

COLLECTIF, 2014 / 4 : *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS) / Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*, Foundation Historical Dictionary of Switzerland, Hauterive, G. Attinger.

COLLECTIF, 2013 : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, par Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Dominique Lahanier-Reuter, Paris, De Boeck Supérieur.

COLLECTIF, 2011 : *Du Système linguistique aux actions langagières, Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner*, Bruxelles, De Boeck - Duculot.

COLLECTIF, 2010 : *Épistémologie et histoire des sciences*, sous la direction de Solange Gonzalez, Paris, Vuibert.

COLLECTIF, 2010 / 2 : *Hybridation & altérité dans la littérature francophone / Altérité et mutations dans la langue, pour une stylistique des littératures francophones*, sous la direction de Samia Kassab-Charfi, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, Au cœur des textes.

COLLECTIF, 2009 : «La Polyphonie linguistique», *Langue française*, Vol. 164, N° 4, 3-9.

COLLECTIF, 2008 : *A Petits Pas de grands projets : outil pédagogique pour l'enseignement aux enfants de 4 à 7 ans*, Le-Mont-sur-Lausanne, LEP Editions Loisirs et Pédagogie.

COLLECTIF, 2008 / 2 : *Penser le bilinguisme autrement*, sous la direction de Christine Hélot, Britta Benert, Sabine Ehrhart et Andrea Young, Bern, Peter Lang.

COLLECTIF, 2007 : «Au Commencement était la déchirure», *Che vuoi*, Vol. hs02, N° 3, 93-98.

\* COLLECTIF, 2006 : *L'Origine du langage et des langues / Marges Linguistiques*, sous la direction de Béatrice Fracchiolla, [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01492095/file/00\\_ml112006%20\(1\).pdf](https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01492095/file/00_ml112006%20(1).pdf).

COLLECTIF, 2004 (1992) : *Introduction aux sciences cognitives*, sous la direction de Daniel Andler, Paris, Gallimard.

COLLECTIF, 2002 : *Couleurs et vision dans l'Antiquité classique*, sous la direction de Laurence Villard et Véronique Boudon-Millot, Mont-Saint-Aignan, Presses Universitaires de Rouen.

COLLECTIF, 2000 : *Analyse conversationnelle et représentations sociales / Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, sous la direction de Bernard Py, Neuchâtel, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, (TRANEL).

COLLECTIF, 1997 : *Langage et cognition spatiale*, sous la direction de Michel Denis, Paris, Masson.

COLLECTIF, 1996 : *Qu'est-ce qu'on ne sait pas ?* Premières rencontres philosophiques de l'UNESCO, 14 au 17 mars 1995, Paris, textes présentés et établis par Ayyam Sureau, UNESCO, Gallimard.

COLLECTIF, 1996 / 2 : *Encyclopédie des symboles*, sous la direction de Michel Cazenave, Paris, La Pochothèque, Librairie générale française.

COLLECTIF, 1992 : *Le Valais et l'étranger, 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*, Groupe valaisan de sciences humaines, T. 5, Sion, Société et culture du Valais contemporain.

COLLECTIF, 1989 : *Dictionnaire étymologique de la langue française*, par Oscar Bloch et Walther von Wartburg, Paris, PUF.

COLLECTIF, 1983 : *Les Découvreurs*, sous la direction de Daniel Boorstin, Paris, Robert Laffont.

COLLECTIF, 1982 : *Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, sous la direction de Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, Paris, Robert Laffont / Jupiter.

COLLETTA Jean-Marc et TCHERKASSOF Anna, 2003 : *Les Emotions / Cognition, langage et développement*, Bruxelles, Mardaga.

\* COLLINS Hélène, 2013 : «Le Plurilinguisme dans *The Professor* de Charlotte Brontë : entre fascination et neutralisation de l'altérité», *Cahiers victoriens et édouardiens*, <https://journals.openedition.org/cve/818>.

COLONNA Saveria et PYNTE Joël, 2002 : «La Levée des ambiguïtés syntaxiques : apport des recherches interlangues», *L'année psychologique*, Vol. 102, N° 1, 151-187.

CONRAD Sarah-Jane et ELMIGER Daniel, 2010 : *Leben und Reden in Biel/Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt/Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise*, Tübingen, Narr Verlag / Mannheimer Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft.

CONRAD Sarah-Jane et ELMIGER Daniel, 2005 : *Villes bilingues - zweisprachige Städte - bilingual cities : Akten des Kolloquiums in Biel/Bienne*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° 1901488700, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université.

CORMINBOEUF Gilles, 2012 : «Des Apo koinou aux constructions louches», M. Van Peteghem et al., Université de Neuchâtel, 215-231.

- CORMINBOEUF Gilles, 2009 : *L'Expression de l'hypothèse en français / Entre hypotaxe et parataxe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, Champs linguistiques.
- CORREIA Fabrice, 2014 : *Aristote chez les Helvètes / Douze essais de métaphysique helvétique*, sous la direction d'Olivier Massin & Anne Meylan, Paris, Editions Ithaque, Hors collection.
- \* CORTÈS Colette, 2003 : «Le Cheminement pluriel de la métaphore, entre méta-catégorisation allotropique et interdiscours», *Cahiers du C.I.E.L (Centre Interlangue d'Etudes en Lexicologie)*, La Métaphore du discours général au discours spécialisé, 19-59, <https://docplayer.fr/118211382-Cahier-du-c-i-e-l-colette-cortes-ed-la-metaphore-du-discours-general-aux-discours-specialises.html>.
- COSTA Albert, 2020 : *The Bilingual Brain, and what it tells us about the science of language*, Londres, Allen Lane, Penguin Books.
- \* CUGE Emmanuelle et ROLLER Thomas, 2017 : «L'Utilisation de la couleur à l'école maternelle», *Education*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629278/document>.
- CUMMINS James, 1979 : «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, N° 49, 222-251.
- CUQ Jean-Pierre, 1991 : *Le Français langue seconde / Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUSIMANO Christophe, 2009 : *La Polysémie, essai de sémantique générale*, Paris, L'Harmattan.
- CYRULNIK Boris, 2022 : *Le Laboureur et les mangeurs de vent / Liberté intérieure et confortable servitude*, Paris, Odile Jacob.
- \* DABÈNE Louise et INGELMANN Christèle, 1996 : «Un Multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, <https://journals.openedition.org/aile/4914>.
- DABÈNE Louise, 1994 : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves, Hachette.
- DABOS Hippolyte, 2016 (1879) : *La Théorie de la valeur : étude économique sur la notion de la valeur, qu'est-ce que la valeur ?*, Paris, Hachette.
- DAMASIO Antonio, 2010 : *L'Autre Moi-même / Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DANIEL Clara, 2016 : «La Guerre des langues», *Acta fabula*, Vol. 17, N° 5, Notes de lecture.
- DARS Jean-François et PAPILLAUT Anne, 2010 : *Le Plus Grand Des Hasards, surprises quantiques*, Paris, Belin.
- DAUPHINÉ James, 1996 : «Le Mythe de Babel», *Babel*, N° 1, 163-173.
- DAVID Jacques, 2005 : «Catégories langagières et cognitives / L'exemple des premiers apprentissages de l'écriture», *Le français aujourd'hui*, Vol. 151, N° 4, 81-94.
- DEBARBIEUX, Bernard, 2014 : «Enracinement – Ancrage – Amarrage : raviver les métaphores», *L'Espace géographique*, T. 43, N° 1, 68-80.

\* DEFAMIE Arielle et BALSEN PANTIC Juliette, 2014 : «Théorie de l'Esprit et bilinguisme / Avantage des bilingues dans les tâches affectives et cognitives ?», *Sciences cognitives*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01076647/document>.

DE GOTTRAU Laïla Achkar et DUPONT BUONOMO Nicole, 1992 : *L'Image de soi : miroir de la réalité scolaire ? Approche du vécu scolaire et des représentations liées à l'école chez les enfants de 4 à 8 ans*, Genève, Département de l'instruction publique, Service de la recherche pédagogique.

DEHAENE Stanislas, 2014 : *Le Code de la Conscience*, Paris, Odile Jacob.

DE HOUWER Annick, 2006 : «Le Développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille», *Langage et société*, N° 116, 29-49.

DE MEJIA Anne-Marie, 2002 : *Power, Prestige and Bilingualism, International perspectives on elite bilingual education*, Bristol, Multilingual Matters.

DENAES Caroline, BUCHEL Fredi, BERGER Jean-Louis et BOREL N., 2010 : «Raisonnement analogique et mémoire chez des adolescents ayant une déficience intellectuelle», *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Vol. 21, 163-176.

DENERVAUD Solange, FRANCHINI Martina, GENTAZ Edouard et SANDER Davis, 2017 : «Les Émotions au cœur des processus d'apprentissage», *Neurosciences et pédagogie spécialisée*, Vol. 4, 20-25.

DENIS Michel, 2016 : *Petit traité de l'espace / Un parcours pluridisciplinaire*, Wavre, Belgique, Mardaga.

DENIS Michel, 1989 : *Image et cognition*, Paris, PUF.

DERRIDA Jacques, 1996 : *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.

DERVILLEZ-BASTUJI Jacqueline, 1982 : *Structures des relations spatiales dans quelques langues naturelles / Introduction à une théorie sémantique*, Paris, Droz.

DESGROSEILLIERS Marie Paule Céline, 2012 : *Etude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie-Britannique*, thèse présentée dans le cadre du programme de doctorat en éducation, Université Simon Fraser, Canada.

DESHAYS Elizabeth, 2003 : *L'Enfant bilingue / Parler deux langues : une chance pour votre enfant*, Paris, Robert Laffont.

D'ESPAGNAT Bernard et ZWIRN Hervé, 2014 : «Séance II. Physique quantique, apparences et réalité. Échange de vues», in Bernard d'Espagnat éd., *Le Monde quantique / Les Débats philosophiques de la physique quantique*, Paris, Éditions Matériologiques, Sciences & philosophie, 63-104.

D'ESPAGNAT Bernard, 1994 : *Le Réel voilé / Analyse des concepts quantiques*, Paris, Fayard.

DESSALLES Jean-Louis, PICQ Pascal et VICTORRI Bernard, 2010 (2006) : *Les Origines du langage*, livre numérique, Editions Le Pommier et Universcience Editions, Le Collège.

DE SWAAN Abram, 2004 : «La Constellation des langues», *Lignes*, Vol. 13, N° 1, 130-146.

\* Dictionnaires les plus utilisés (cf. également sous abréviations) :

CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/>

GAFFIOT (Félix), Latin-Français : <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>

*Etymologique astronomique* : <http://aramis.obspm.fr/~heydari/dictionary/>

*Etymologie Français - Latin - Grec - Sanskrit* : <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/>

LAROUSSE : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.

DIEGUEZ Sebastian et HEMMERLE Silke, 2014 : «Le Bilinguisme au-delà du langage : la thèse de la double personnalité», *Revue de neuropsychologie*, Vol. 6, 82-190.

\* DUBOIS Danièle et CANCE Caroline, 2019 : «Mises en discours de l'expérience visuelle et cognition située : couleurs et espace», *Corela*, <https://journals.openedition.org/corela/871>.

DUBUC Robert, 1991 : *Vocabulaire bilingue de la publicité, anglais-français / français-anglais*, Linguatex, Montréal.

DUCHÊNE Alexandre, 2011 : «Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs», *Langage et société*, N° 136 / 2, 81-108.

DUCHÊNE Alexandre, 2000 : «Les Désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive», *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N° 32, 91-113.

DUCROT Oswald, 2008 (1991) : *Dire et ne pas dire / Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann Editeurs des Sciences et des Arts.

DUCROT Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, 1995 (1972) : *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

DUPUY Jean-Philippe, 2009 : «Rhétorique du menu gastronomique», *Communication & langages*, Nec Plus, 19-33.

DURAND Gilbert, 1984 (1969) : *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.

\* DUROCHER Marianne, 2009 : *Le Raisonnement scientifique des adolescents de quatrième secondaire / Changement conceptuel en contexte de situation-problème sur les phénomènes physiques de la flottaison et de la lumière*, Mémoire, Université du Québec, <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1650/1/030110237.pdf>.

DUVERT Frédéric, 2010 : *Composition sémantique pour la langue orale*, Thèse, Laboratoire d'Informatique d'Avignon, École Doctorale 536 «Sciences et Agrosociétés».

ECO Umberto, 1997 : *Kant et l'ornithorynque*, Paris, Gallimard.

ECO Umberto, 1994 : *La Recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Paris, Seuil.

EGLI CUENAT Mirjam, 2008 : *Le Langage écrit chez l'enfant bilingue / Bilinguisme, bilittératie et production narrative*, PhD Thesis, University of Basel, Faculty of Humanities.

EISENKOLB Brigitte A., 2015 : *L'Équilibre du lexique mental en cas de bilinguisme franco-allemand et franco-italien / Le transfert revisité dans l'étude de l'attrition de la L1*, Baden-Baden, Tectum Wissenschaftsverlag.

EL HADI Saada, 1993 : «*Vous avez dit jeux en mathématiques ?*» / *Etude des représentations des enseignants de la division élémentaire à propos des activités ludiques*, Service de la recherche pédagogique, Département de l'instruction publique du canton de Genève, Genève.

\* ELMIGER Daniel, SIEGENTHALER Aline et TUNGER Verena, 2022 : *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung*, (De, Fr et It) [https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2022\\_001\\_Immersion\\_Resume.pdf](https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2022_001_Immersion_Resume.pdf).

\* ELMIGER Daniel, SIEGENTHALER Aline et TUNGER Verena, 2021/2022 : *Inventar des zweisprachigen*, [https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/Web\\_2022\\_002\\_Immersion\\_197x265\\_V5\\_3.11.22\\_sRGB.pdf](https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/Web_2022_002_Immersion_197x265_V5_3.11.22_sRGB.pdf).

\* ELMIGER Daniel, SIEGENTHALER Aline et TUNGER Verena, 2020 : *Inventar des zweisprachigen Unterrichts. Das Pilotprojekt Bern-e / Inventaire de l'enseignement bilingue. Le projet pilote Bern-e*, Université de Genève, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:135236>.

ELMIGER Daniel et CONRAD Sarah, 2006 : «Le Projet bil.bienne - bilinguisme à Bienne / communication in Biel», Neuchâtel, *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), Faculté des lettres et sciences humaines, Institut de linguistique.

ELMIGER Daniel, 2000 : «Définir le bilinguisme / Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme», *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), N° 32, 55-76.

ESFELD Michael, 2006 : *Philosophie des sciences, une introduction*, Lausanne, Presses universitaires et polytechniques romandes.

ESTANISLAO Sofia , 2017 : «Système et systématisme chez Ferdinand de Saussure», *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, N° 74, 129-148.

ESTEBAN Claude, 1990 : *Le Partage des mots*, Paris, Gallimard.

FABRE Nicole, 2004 : «Étrange double, double étranger», *Imaginaire & Inconscient*, N° 14 / 2, 15-22.

FAUCONNIER Gilles, 1984 : *Espaces mentaux / Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Les Éditions de Minuit.

\* FERGUSON Charles, 1959 : «Diglossia», *Word*, N° 15, 325-340, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00437956.1959.11659702>.

FERNANDEZ-ZOÏLA Adolfo, 1981 : «Présence à soi et espace sémantique / La fonction d'asymétrie en psychopathologie», Jean de Verbizier éd., *Psychiatrie et Société*, Textes réunis en hommage à Paul Sivadon, ERES, 95-113.

FISHMAN Joshua, 1967 : «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism», *Journal of Social Issues*, N° 23 / 2, 29-38.

FÓNAGY Ivan, 1993 : «Physei / Thesei, l'aspect évolutif d'un débat millénaire», *Faits de langues*, N°1, Motivation et iconicité, 29-45.

FONTANIER Pierre, 1977 : *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion, Champs.

FORTIS Jean-Michel, 2011 : «Comment la linguistique est (re)devenue cognitive», *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, Vol. 25, N° 2, 103-124.



\* FORTIS Jean-Michel et VITTRANT Alice, 2011 : «L'Organisation syntaxique de l'expression de la trajectoire : vers une typologie de la construction», *Faits de Langues*, N° 38, [https://www.researchgate.net/publication/281985679\\_L%27organisation\\_syntaxique\\_de\\_l%27expression\\_de\\_la\\_trajectoire\\_vers\\_une\\_typologie\\_de\\_la\\_construction](https://www.researchgate.net/publication/281985679_L%27organisation_syntaxique_de_l%27expression_de_la_trajectoire_vers_une_typologie_de_la_construction).

FORTIS Jean-Michel, 2004 : «L'Espace en linguistique cognitive : problèmes en suspens», *Histoire Épistémologie Langage*, Langue et espace, retours sur l'approche cognitive, T. 26, N° 1, 43-88.

FOUCAULT Michel, 1966 : *Les Mots et les choses / Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.

FRANÇOIS Jacques, 2015 : «Les Origines du langage», *Les Clés du langage / Nature, Origine, Apprentissage*, Jean-François Dortier éd., Auxerre, Éditions Sciences Humaines, Petite bibliothèque, 20-24.

FRANÇOIS-SALSANO Dora, 2009 : *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan.

FRATH Pierre, 2015 : «Dénomination référentielle, désignation, nomination», *Langue française*, Vol. 188, N° 4, 33-46.

FRITH Chris, 2010 : *Comment le cerveau crée notre univers mental*, Paris, Odile Jacob.

FROMILHAGUE Catherine, 2010 : *Les Figures de style*, Paris, Armand Colin.

FULLER Steve, 2004 : *Kuhn vs. Popper / The Struggle for the Soul of Science*, New York, Columbia University Press.

GACHOT Edouard, 1904 : *La Campagne d'Helvétie 1799*, Paris, Perrin & Cie / Lausanne, Payot & Cie.

GADET Françoise et VARRO Gabrielle, 2006 : «Le «Scandale» du bilinguisme», *Langage et Société*, Maison des Sciences de L'homme Paris, N° 116, 9-28.

GAILLARD Audrey et URDAPILLETA Isabel, 2013 : *Représentations mentales et catégorisation / Théories et modèles*, Paris, L'Harmattan.

GAJO Laurent, 2001 : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

GAJO Laurent, 2000 : «Lieux et modes d'acquisition du FLE : enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements», *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° 71, 15-33.

GALLINA Jean-Marie, 2006 : *Les Représentations mentales*, Malakoff, Dunod, Les Topos.

\* GARIN Marianne, 2013 : «Tropes et polysémie dans les *Fragments* d'Héraclite», *Methodos*, <https://journals.openedition.org/methodos/3171>.

GAUTHIER-DARLEY Michel, 1999 : «Retour sur le «paradigme» en linguistique», *Raison présente / Crises de la pensée scientifique*, N° 131, 127-131.

GEERTZ Clifford, 1973 : *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, Inc. Publishers.

GENTNER Dedre, 1988 : «Metaphor as structure mapping / The relational shift», *Child Development*, Vol. 59, N° 1, 47-59.

- GENTNER Dedre, 1983 : «Structure-mapping : a theoretical framework for analogy», *Cognitive Science*, Vol. 7, N° 2, 155-170.
- GÉRARD Christophe, BILINSKI Katia et DUGAS Michel, 1989 : «Développement du lexique des couleurs chez l'enfant», *L'année psychologique*, Vol. 89, N° 1, 49-61.
- GIAUFRET Anna et ROSSI Micaela, 2018 : «La Création collective de gastro-néonymes sur les réseaux sociaux / Le cas de l'anglais, du français et de l'italien [1]», *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 192 / 4, 435-446.
- GINGRAS Anne-Marie, 1996 : «Les Métaphores dans le langage politique», *Politique et Sociétés*, N° 30, 159-171.
- GLADY Yannick, 2013 : *Raisonnement par analogie et son développement : rôle des fonctions exécutives et du but de la tâche*, Thèse en psychologie, Laboratoire d'Etude de l'Apprentissage et du Développement-CNRS UMR 5022, Université de Bourgogne.
- GOBAT Carole, 2014 : *Die Zweisprachigkeit in der Stadt Biel*, München, Grin Verlag.
- GOLKA Maria, 2014 : «La Catégorisation linguistique des couleurs : niveaux d'élémentarité des noms de couleurs français», *Etudes cognitives*, Son Publishing House, Vol. 14, 131-147.
- GONTHIER Marie-Eve, 2014 : «Le Lexique : sens des mots et polysémie», *Québec français, la poésie hors du livre*, N° 171, 99-101.
- GONZALEZ REY Maria Isabel, 1997 : «La Valeur stylistique des expressions idiomatiques en français», *Paremia*, N° 6, (Ejemplar dedicado a : I Congreso Internacional de Paremiología), 291-296.
- GOULD Stephen Jay, 2005 : *Le Renard et le hérisson / Pour réconcilier la science et les humanités*, traduit de l'anglais par Nicolas Witkowski, Paris, Seuil.
- GOULD Stephen Jay, 1987 : *Time's arrow, time's cycle, Myth and metaphor in the discovery of geological time*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press.
- GRANIER-DEFERRE Carolyn et BUSNEL Marie-Claire, 2011 : «L'Audition prénatale, quoi de neuf ?», *Spirale*, Vol. 59, N° 3, 17-32.
- GREENE Brian, 2007 : *La Magie du cosmos / L'espace, le temps, la réalité, tout est à repenser*, Paris, Gallimard.
- GROBET Anne et MÜLLER Gabriele, 2011 : «Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire : les réseaux conceptuels», *Cahiers de l'ILSL, Plurilinguismes et construction des savoirs*, N° 30, 37-69.
- \* GROS Ivan, 2016 : «Des Images pas très nettes / Petite mise au point sur les métaphores de la complexité dans la presse à l'ère d'Internet», *PhiN-Beiheft 11/80*, Université Nationale Centrale de Taiwan, <http://web.fu-berlin.de/phn/beiheft11/b11t07.pdf>.
- GROSCHOFF Ute, 2012 : *Ist Zweisprachigkeit ein Kinderspiel ? Soziale, kognitive und linguistische Auswirkungen von zweisprachiger Erziehung*, Marburg, Tectum-Verlag.de.
- GROSJEAN François, 2018 : «Être bilingue aujourd'hui», *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 23, 7-14.
- GROSJEAN François, 2015 : *Parler plusieurs langues / Le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel.

GROSJEAN François, 2010 : *Bilingual : Life and reality*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

GROSJEAN François, 1993 : «Le Bilinguisme et le biculturalisme, essai et définition», *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), Université de Neuchâtel, Vol.19, 13-41.

GROSJEAN François, 1984 : «Le Bilinguisme : vivre avec deux langues», *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), Vol.7, 15-41.

GUIBAL Francis, 2007 : «Babel, malédiction ou bénédiction ?», *Études*, Vol. 406, N° 1, 51-61.

GUSKI Alexandra, 2007 : *Metaphern der Pädagogik / Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*, Bern, Peter Lang.

GUTBUB Christophe, 2008 : «L'Oxymore à la Renaissance / Autour d'Aneau et d'Érasme», *Poésie*, Vol, 2, N° 124, 75-90.

GUTTON Philippe, 2020 : «Intersubjectalité et principe de réalité en adolescence», *Adolescence*, Vol. 382, N° 2, 393-404.

HAGÈGE Claude, 2005 : *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

HAGÈGE Claude, 2000 : *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

HAMERS Josiane et BLANC Michel, 1983 : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

HARARI Yuval Noah, 2015 (2011) : *Sapiens / Une brève histoire de l'humanité*, Paris, Albin Michel.

HARDT Hanno, 2003 : «Changements de paradigmes / Décentrer le discours de la recherche sur la communication de masse», *L'Harmattan / L'Homme & la Société*, 143-154.

HARVEY David, 2014 (2005) : *Brève Histoire du néolibéralisme*, Paris, Les Prairies Ordinaires.

HATCHUEL Françoise, 2006 : «Une Autre Langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ?», *Éla / Études de linguistique appliquée*, Vol. 144, N° 4, 493-512.

HATTOUTI Jamila, GIL Sandrine et LAVAL Virginie, 2016 : «Le Développement de la compréhension des expressions idiomatiques : une revue de littérature», *L'Année psychologique*, Vol. 116, N° 1, 105-136.

HAUPT Sabine, 2014 : *Tertium Datur ! Formen und Facetten interkultureller Hybridität / Formes et facettes d'hybridité interculturelle*, Zürich, Berlin, Lit Verlag.

HAZOUmé Guy, et OLABIYI Yaï, 1968 : «Brèves Remarques Sur «Charabia Et Mauvaise Conscience»», *Présence Africaine*, N° 66, 41-48.

HEINICH Nathalie, 2017 : «Dix Propositions sur les valeurs», *Questions de communication*, Vol. 31, N° 1, 291-313.

HÉLOT Christine, 2007 : *Du Bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

HÉLOT Christine, HOFFMANN Elisabeth et SCHEIDHAUER Marie-Louise 2006 : *Écarts de langue, écarts de culture / A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang.

- HENRIQUEZ Carlos et DROZ Nadia, 2013 : *La Rivière de Julien – Lilly und der Fluss*, illustré par Christophe Bertschy, Zürich, OSL, Œuvre suisse des lectures pour la Jeunesse.
- \* HERDER Johann Gottfried, 1770 : *Ursprung der Sprachen*, disponible sur Google Livres.
- HERNANDEZ Arturo E., 2013 : *The Bilingual Brain*, Oxford, Oxford University Press.
- HILAIRE-DEBOVE Géraldine et KERN Sophie, 2003 : «Le Rôle de l'analogie dans l'acquisition de la langue maternelle», *Revue d'Intelligence Artificielle*, N° 17, 775-786.
- HOFSTADTER Douglas et SANDER Emmanuel, 2013 : *L'Analogie, cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob.
- HOLUB Petra, 2014 : *Bilingualismus bei Kindern / Faktoren des Zweispracherwerbs*, Saarbrücken, AV Akademikerverlag.
- HOMBERT Jean-Marie, 2005 : *Aux Origines des langues et du langage*, Paris, Fayard / Temps des Sciences.
- HONESTE Marie-Luce, 1999 : «Un Mode de classification sémantique : la polysémie», *Faits de langues, La catégorisation dans les langues*, N° 14, 27-36.
- HUMBERT Philippe, 2018 : «Un Siècle de cartographie statistique des langues en Suisse : (dé)faire la frontière linguistique avec des chiffres et des idées», *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, N° 15, 1-21.
- HUYGHE Richard, 2015 : «Les Typologies nominales : présentation», *Langue Française*, N° 185, 5-27.
- \* HUYGHE Richard, 2012 : «Événements et localisation spatiale : quand le lieu est un événement», *Corela*, numéro thématique «Langue, espace, cognition», <https://www.semanticscholar.org/paper/Événements-et-localisation-spatiale-%3A-quand-le-lieu-Huyghe/f59335bdf5d4d51f9a4a06f6a7f971207d00d60b>.
- HUYGHE Richard, 2009 : *Les Noms généraux d'espace en français / Enquête linguistique sur la notion de lieu*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- JACQUARD Albert, 1978 : *L'Éloge de la différence / La génétique et les hommes*, Paris, Seuil.
- JACQUEMOT Charlotte, 2016 : «Le Langage, d'hier à aujourd'hui», *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Vol. 3, N° 42.
- JACQUOT Lionel, 2014 : «David Harvey, Brève Histoire du néolibéralisme», Paris, Les Prairies ordinaires, Collection Penser / Croiser.
- \* JAILLET Claire, 2015 : «Le Code-switching : un moyen de facilitation pour le bilingue aphasique ? Étude de cas d'une patiente bilingue espagnol-français aphasique», *Médecine humaine et pathologie*, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01497397/document>.
- JAMET Denis, 2008 : *Métaphores et perception / Approches linguistiques, littéraires et philosophiques*, Paris, L'Harmattan.
- JEAMMET Philippe, 2002 : «Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l'adolescence», *Psychothérapies*, Vol. 22, N° 2, 77-87.
- JEANNERET Yves, 1994 : *Ecrire la science / Formes et enjeux de la vulgarisation*, Paris, PUF.
- JODELET Denise, 2003 : *Les Représentations sociales*, Paris, PUF.

- JOLY Martine, 1993 : *Introduction à l'analyse de l'image*, Saint-Germain-du-Puy, Editions Nathan.
- \* JRAISSATI Yasmine, 2009 : *Couleur, culture et cognition : examen épistémologique de la théorie des termes basiques*, Thèse de doctorat en Philosophie et sciences sociales, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), <http://www.theses.fr/2009EHES0118>.
- KAËS René, 1995 : «Corps / groupe : réciprocity imaginaires», *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N° 25, 35-50.
- KAIL Michèle, 2016 : «La Plasticité : une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie», *Administration & Éducation*, Vol. 4, N° 152, 41-48.
- KAIL Michèle, 2015 : *L'Acquisition de plusieurs langues*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- KANNWISCHER Kirstin, 2008 : *Bilingualismus in der frühen Kindheit*, Hamburg, Diplomica Verlag GmbH.
- KAPLAN Frédéric, 2011 : «Vers le capitalisme linguistique : quand les mots valent de l'or», *Le Monde diplomatique* (novembre), Paris, Benoît Bréville.
- \* KAPLAN Frédéric, 2011 : «Google et le capitalisme linguistique», <https://fkaplan.wordpress.com/2011/09/07/google-et-le-capitalisme-linguistique/>.
- KASHTAN Nadav, 2000 : «Perceptions juives du navire dans les textes bibliques et gréco-romains : réalité et métaphores», *Revue française d'histoire d'outre-mer*, T. 87, N°s 326-327, 25-36.
- KEROMNES Yvon, 2013 : «Expressivité et économie des expressions idiomatiques : une étude contrastive», *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, Presses universitaires de Franche-Comté, N° 3, 81-91.
- KITAY Eva Feder, 1987 : *Metaphor, Its Cognitive force and linguistic structure*, Oxford, Clarendon Press.
- KITAY Eva Feder, 1981 : «Semantic Fields and the Structure of Metaphor», *Studies in Language*, International Journal sponsored by the Foundation "Foundations of Language", Vol. 5, N° 1, 31-63.
- \* KLEIBER Georges, 2008 : *Petit essai pour montrer que la polysémie n'est pas un sens interdit*, Université Marc Bloch de Strasbourg, Conférence plénière au Congrès Mondial de Linguistique Française, 87-101. [https://www.researchgate.net/publication/44181202\\_Petit\\_essai\\_pour\\_montrer\\_que\\_la\\_polysemie\\_nest\\_pas\\_un\\_sens\\_interdit/link/57a09f6408ae5f8b2589164f/download](https://www.researchgate.net/publication/44181202_Petit_essai_pour_montrer_que_la_polysemie_nest_pas_un_sens_interdit/link/57a09f6408ae5f8b2589164f/download).
- KLEIN Etienne, 2018 : *Matière à contredire / Essai de philo-physique*, Paris, Les Editions de l'Observatoire.
- KLEIN Etienne, 2005 : *Il était sept fois la révolution / Albert Einstein et les autres*, Paris, Flammarion.
- KLEIN Etienne et PERRY-SALKOW Jacques, 2011 : *Anagrammes renversantes ou le sens caché du monde*, Paris, Flammarion.
- KLIPPI Carita, 2007 : «La Première Biolinguistique», *Histoire, Épistémologie, Langage, Le naturalisme linguistique et ses désordres*, T. 29, N° 2, 17-40.

KOSCHMIEDER Erwin, 1996 : *Les Rapports temporels fondamentaux et leur expression linguistique / Contribution à la question de l'aspect et du temps*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

KOYRÉ Alexandre, 2003 (1957) : *Du Monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard.

KROLL Judith et BIALYSTOK Ellen, 2013 : «Understanding the Consequences of Bilingualism for Language Processing and Cognition», *Journal of cognitive psychology*, Hove, England, Vol. 25, N° 5.

KRZEMIEN Magali, LEROY Sandrine et MAILLART Christelle, 2015 : «Évaluation du raisonnement analogique et des connaissances relationnelles d'enfants présentant une dysphasie», *Revue de neuropsychologie*, Vol. 7, N° 4, 269-278.

KÜBLER Daniel, KOBELT Emilienne et ZWICKY Roman, 2020 : *Les Langues du pouvoir : le plurilinguisme dans l'administration fédérale*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

KUHN Thomas Samuel, 1990 (1977) : *La Tension essentielle / Tradition et changement dans les sciences*, Paris, Gallimard / nrf.

KUHN Thomas Samuel, 2008 (1962) : *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

LABBÉ Dominique, 1995 : «Les Métaphores du général de Gaulle», *Mots, Acte d'autorité, discours autoritaires*, N° 43, 51-61.

LACHIÈZE-REY Marc, 2008 : *Au-delà de l'Espace et du temps / La nouvelle physique*, Paris, Le Pommier.

LACORNE Denis et JUDT Tony, 2002 : *La Politique de Babel / Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*, Paris, Karthala / Recherches internationales.

LAENZLINGER Christopher et SOARE Gabriela, 2019 : «Interlangue et enseignement des langues en contexte plurilingue», *Nouveaux cahiers de linguistique française*, Vol. 33, 353-380.

\* LAFARGUETTE Ode, 2017 : *Jeux et stéréotypes genrés dans le primaire*, Travail de mémoire, *Sciences de l'Homme et Société*, Université de Bordeaux, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02021028/document>.

LAKOFF George, 1997 : «Les Universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique», *Diversité des langues et représentations cognitives* / Catherine Fuchs et Stéphane Robert Editions / Collection l'homme dans la langue, Ophrys, 165-181.

LAKOFF George et JOHNSON Mark, 1985 : *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

\* LANDHEER Ronald, 2002 : «La Métaphore, une question de vie ou de mort ?», *Semen* / 15, <https://journals.openedition.org/semen/2368>.

LAPLANE Dominique, 2001 : «La Pensée sans langage», *Études*, Vol. 394, N° 3, 345-357.

LAPONCE Jean, 1984 : *Langue et territoire*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

\* LARRIVÉE Pierre, 2018 : «La Notion de variation dans le langage : quelques repères» *Corela*, <https://journals.openedition.org/corela/6650>.

- LARIVÉE Serge et SÉNÉCHAL Carol, 2011 : «La Psychanalyse des contes de fées, quelle histoire !», *Bulletin de psychologie*, Vol. 514, N° 4, 359-368.
- LATOUR Bruno, 1989 : *La Science en action*, Paris, La Découverte.
- \* LAUNAY Michel, 2003 : «Note sur le dogme de l'arbitraire du signe et ses possibles motivations idéologiques», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, <https://journals.openedition.org/mcv/227#tocto1n2>.
- \* LECERCLE Jean-Jacques, 2015 : «Les Mots étrangers, les mots de l'étranger», *Revue LISA/ LISA e-journal*, Vol. XIII, N° 1, <https://journals.openedition.org/lisa/8601>.
- \* LEDUC, Pierre, 2007 : *La Notion d'incommensurabilité chez Thomas Kuhn*, thèse présentée à l'Université de Montréal, <https://archipel.uqam.ca/693/1/D1591.pdf>.
- LEFEBVRE Henri, 1974 : «La Production de l'espace», *L'Homme et la société*, N°s 31-32, 15-32.
- LÉGLISE Isabelle, 2018 : «Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues», *Dessiner les frontières*, ENS Editions, 143-169.
- LEIST-VILLIS Anja, 2016 : *Elternratgeber Zweisprachigkeit, Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen, Stauffenburg Verlag.
- \* LE NÉE Aurélie et KARGL Elisabeth, 2016 : «Avant-propos; le roman policier dans l'espace germanophone», *Germanica*, Vol. 58, <https://journals.openedition.org/germanica/3166?lang=de>.
- LE NY, Jean-François, 2007 : *Comment l'Esprit produit du sens*, Paris, Odile Jacob.
- LETERRE Thierry, 2019 : «Babel et Pentecôte / Réflexion sur la diversité des langues comme projet divin», *Le Philosophoire*, Vol. 52, N° 2, 11-19.
- LIPPERT Susanne, 2010 : *Sprachumstellung in bilingualen Familien / Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien (Mehrsprachigkeit)*, Münster, Waxmann Verlag.
- LOFTUS Elizabeth, 2013 (1980) : *Eyewitness testimony : Civil & Criminal*, J.M. & Dysert, Charlottesville, Lexis Law Publishing.
- LOFTUS Elizabeth, GARRY M., MANNING C. G. et SHERMAN, J., 1996 : «Imagination inflation : Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred», *Psychonomic Bulletin & Review*, N° 3, 208-214.
- LOFTUS Elizabeth, MILLER David et BURNS Helen, 1978 : «Semantic Integration of Verbal Information into a Visual Memory», *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, Vol. 4, N° 1, 19-31.
- LORENZ Bernhard, 2008 : «Des Métaphores dans le langage financier ou du paysage boursier balayé par les vents», *Traduire*, N° 217, 14-36.
- LUBART Todd, 2006 : *Enfants exceptionnels / Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Paris, Editions Bréal.
- LUCAS Sébastien, 2021 : *Usages métalinguistiques chez les enfants bilingues français-norvégiens. / Transferts interlinguistiques et compétences métasyntactiques en compréhension écrite. Perspectives psycho- sociolinguistiques*, Thèse de Linguistique française, Université de Normandie.

LÜDI Georges et PY Bernard, 2013 : *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang (4<sup>e</sup> édition).

LÜDI Georges, 1995 : «Parler bilingue et traitements cognitifs», *Intellectica, Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, N° 20 / 1, Oralité : invariants énonciatifs et diversité des langues, 139-156.

LUMINET Jean-Pierre, 2019 : *De l'Infini - horizons cosmiques, multivers et vide quantique*, avec Marc Lachièze-Rey, Paris, Dunod, Édition de poche Ekho.

LUMINET Jean-Pierre, 2006 : *Le Destin de l'Univers*, Paris, Gallimard, Librairie Arthème Fayard.

LUMINET Jean-Pierre, 2005 (2001) : *L'Univers chiffonné*, Paris, Gallimard, Librairie Arthème Fayard.

MACKEY William Francis, 1983 : «La Mortalité des langues et le bilinguisme des peuples», *Anthropologie et Sociétés*, N° 7 / 3, 3-23.

MACKEY William Francis, 1976 : *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.

MAINGUENEAU Dominique, 2009 (1996) : *Aborder la Linguistique*, Paris, Seuil.

MALMBERG Bertil, 1966 : *Les Nouvelles tendances de la linguistique*, Paris, PUF.

MARQUILLO LARRUY Martine, 2000 : «Métaphores et représentations du cerveau plurilingue : conceptions naïves ou construction du savoir ? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran», *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, N° 32, 115-146.

MARTY Simone et GROSJEAN François, 1998 : «Aphasie, bilinguisme et modes de communication / Aphasie, Zweisprachigkeit und Kommunikationsmodus», *Aphasie et domaines associés / Aphasie und verwandte Gebiete*, Vol.12, N° 1, 8-28.

\* MASSOT Arthur, 2020 : «Kuhn dans la «révolution cognitive»», *Revue d'anthropologie des connaissances*, <https://journals.openedition.org/rac/4796>.

MAYAFFRE Damon, BOUZEREAU Camille, DUCOFFE Mélanie, GUARESI Magali, PRECIOSO Frédéric, et al., 2017 : «Les Mots des candidats, de “allons” à “vertu”», Pascal Perrineau, *Le vote disruptif / Les élections présidentielle et législatives de 2017*, Presses SciencesPo, 129-152.

MAYAFFRE Damon, 2013 : «Sarkozysme et populisme / Approche logométrique du discours de Nicolas Sarkozy (2007-2012)», *Mots / Les langages du politique*, N° 103, 73-87.

MAZALEYRAT Hélène, 2010 : *Vers une approche linguistico-cognitive de la polysémie / Représentation de la signification et construction du sens*, Thèse, Linguistique, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, Français.

\* MEHL Jean-Michel, 2006 : «Le Jeu d'échecs, une métaphore de l'espace urbain», *Les Mises en scène(s) de l'espace*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, <https://books.openedition.org/pus/12696?lang=fr>.

MÉNARD Philippe, 1966 : «Je meurs de soif auprès de la fontaine : d'un mythe antique à une image lyrique», *Romania*, Vol. 87, N° 347, 394-400.

MEUNE Manuel, 2011 : *Au-delà du Röstigraben / Langues, minorités et identités dans les cantons suisses bilingues*, Chêne-Bourg / Genève, Georg Editeur.



- MEUNIER André, 1980 : «Ordre progressif et ordre régressif selon Ch. Bally», *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain*, Vincennes, N<sup>os</sup> 22-23, 225-233.
- MEUNIER Jean-Marc, 2003 : «La Polysémie comme source d'analogie; l'exemple du verbe "monter"», *Revue des Sciences et Technologies de l'Information - Série RIA : Revue d'Intelligence Artificielle*, Lavoisier, Vol. 17 N<sup>os</sup> 5-6, 855-868.
- MEYER Claude, 2007 : *Une Histoire des représentations mentales / Contribution à une archéologie de la société de connaissance*, Paris, L'Harmattan.
- \* MEYER Claude, 2001 : «Les Représentations mentales : entre «res» et «flatus vocis»», *Communication*, Vol. 21 / 1, <https://journals.openedition.org/communication/5445>.
- MOLINER Pascal, 2001 : *La Dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLLARD-DESFOUR Annie, 2008 : *Le Blanc / Dictionnaire des mots et expressions de couleur*, Préface de Jean-Louis Etienne, Paris, C.n.r.s. Eds.
- MONDADA Lorenza, 2005 : *Chercheurs en interaction / Comment émergent les savoirs*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- MONDADA Lorenza, 2005 / 2 : «Espace, langage, interaction et cognition : une introduction» *Chercheurs en interaction / Intellectica*, N<sup>os</sup> 41-42 / 2-3, 7-23.
- MONDADA Lorenza, 1994 : *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir / Approche linguistique de la construction des objets du discours*, Thèse, Université de Lausanne, Lausanne, Beck.
- MONTANARI Elke, 2002 : *Mit zwei Sprachen groß werden / Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, Kempten, Kösel-Verlag.
- MONTE Michèle 2008 : «Le Jeu des points de vue dans l'oxymore : polémique ou reformulation ?», *Langue française*, Vol. 160, N<sup>o</sup> 4, 37-53.
- MONZANI Stefano, 2005 : «Pratiques du conte : revue de la littérature», *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 48, N<sup>o</sup> 2, 593-634.
- MOORE Danièle, 1996 : «Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Vol. 7, 95-121.
- MOREL Etienne et PEKAREK DOEHLER Simona, 2013 : «Les «textos» plurilingues : l'alternance codique comme ressource d'affiliation à une communauté globalisée», *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.18 , N<sup>o</sup> 2, 29-43.
- MOSCOVICI Serge, 2019 : *Psychologie des représentations sociales (Textes rares et inédits)*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Paris, Collection Psychologie du social.
- MOSCOVICI Serge, 1961 : *La Psychanalyse, son image et son public / Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- MÜLLER Christoph, 1987 : *Zweisprachigkeit in Bienne-Biel*, Zürich, Schlussbericht im Rahmen des Forschungsstudiums am Soziologischen Institut der Universität Zürich.
- MÜLLER Natascha, 2017 : *Code-Switching, 7 wichtige Punkte für einen erfolgreichen Start ins Thema*, Tübingen, Narr Dr. Gunter.

MUSOLFF Andreas, 2000 : «Maritime Journey metaphors in British and German public discourse : transport vessels of international communication?», *German as a foreign language*, Vol. 3, ISSN 1470 – 9570.

NACCACHE Lionel, 2006 : *Le Nouvel Inconscient / Freud, Christophe Colomb des neurosciences*, Paris, Odile Jacob.

NOIZET Georges et PICHEVIN Claude, 1966 : «Organisation paradigmatique et organisation syntagmatique du discours : une approche comparative », *L'année psychologique*, Vol. 66, N° 1, 91-110.

NUSSBAUM Luci et UNAMUNO Virginia, 2000 : «Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Vol. 12, 27-49.

\* N'ZEBO Hervé et MORGANTINI Sara, 2015 : *Neurosciences et neuromythes : représentations chez des élèves du primaire et du secondaire I*, Mémoire, HEP Lausanne, [https://doc.rero.ch/record/260827/files/md\\_ms1\\_p28188\\_p26081\\_2015.pdf](https://doc.rero.ch/record/260827/files/md_ms1_p28188_p26081_2015.pdf).

OKSAAR Els, 1980 : *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, in H.P. Oelde (Ed.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, Franz Steiner, 43-51.

ORTOLI Sven et PHARABOD Jean-Pierre, 2007 : *Le Cantique des quantiques*, Paris, La Découverte.

OST François, 2009 : *Traduire, Défense et illustration du multilinguisme*, Paris, Fayard, Ouvertures.

PALADINO Anna, BECILLI Manuela et DIMONTE Sara, 2009 : «Les Voies de l'imaginaire, de l'enfant à l'adolescent», *Imaginaire & Inconscient*, Vol. 24, N° 2, 19-37.

PARIZET Sylvie, 2001 : *Le Défi de Babel / Un mythe littéraire pour le 21<sup>e</sup> siècle*, Paris, Desjonquères / Littérature et idée.

PARRET Herman, 2002 : «Prolégomènes», *La Voix et son temps*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur / Le Point philosophique, 7-22.

PASTOUREAU Michel, 2013 à 2020 : *Histoire d'une couleur / Vert / Rouge / Noir / Bleu / Jaune*, Paris, Seuil.

PASTOUREAU Michel et SIMONNET Dominique, 2015 : *Les Couleurs expliquées en images*, Paris, Seuil.

PEAL Elizabeth et LAMBERT Wallace, 1962 : «The Relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs, General and Applied*, Vol. 76, N° 546, 1-23.

\* PEKAREK DOEHLER Simona, 2011 : «Hallo! Voulez vous luncher avec moi hüt ? Le "code switching" dans la communication par SMS», *Linguistik online*, N° 48 /4, 49-70, [https://doc.rero.ch/record/32710/files/Pekarek\\_Doebler\\_Simona\\_-\\_Hallo\\_Voulez\\_vous\\_luncher\\_avec\\_moi\\_h\\_t\\_20130722182920-TN.pdf](https://doc.rero.ch/record/32710/files/Pekarek_Doebler_Simona_-_Hallo_Voulez_vous_luncher_avec_moi_h_t_20130722182920-TN.pdf).

PELLÉ Arlette, 2015 : *Le Cerveau et l'inconscient / Neurosciences et psychanalyse*, Paris, Armand Colin.

PENROSE Roger, 2018 : *La Nouvelle Physique de l'Univers, Mode, croyance, imaginaire*, Paris, Odile Jacob / Sciences.

PENROSE Roger, 1999 : *Les Deux Infinis et l'esprit humain*, Paris, Flammarion.

PERELMAN Chaïm, 1977 : *L'Empire rhétorique*, Paris, Vrin.

PÉRIO Gaëlle, 2011 : *L'Ecole des langues, de l'apprentissage au bilinguisme*, Paris, Editions Fabert.

PERREGAUX Christiane, 1994 : *Les Enfants à deux voix / Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang.

PERRIN Laurent, 2004 : «La Notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage», *Questions de communication*, N° 6, 265-282.

PERROT Jean, 2010 : *Linguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?

\* PETITJEAN Cécile, 2009 : *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Thèse, Université de Neuchâtel, <http://doc.rero.ch/record/17313>.

PETITOT Jean, 1991 : «Syntaxe topologique et grammaire cognitive», *Langages*, N° 103, L'objet sens et réalité, 97-128.

PIAGET Jean, 2013 (1947) : *La Représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.

\* PIAGET Jean, 1923 : *Etudes sur la logique de l'enfant / Le langage et la pensée chez l'enfant*, Fondation Jean Piaget, [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23\\_Langage\\_pensee\\_TDM\\_Prefac\\_AvtPropos\\_Annex.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23_Langage_pensee_TDM_Prefac_AvtPropos_Annex.pdf)

PICHON Edouard, 1947 : *Le Développement de l'enfant et de l'adolescent / Evolution normale, pathologie, traitement*, Paris, Masson & Cie.

PIERRAT Emmanuel, 2011 : *Les Nouveaux Cabinets de curiosités*, Paris, Les Beaux Jours, Compagnie parisienne du livre.

\* PINTO Maria et EL EUCH Sonia, 2017 : «Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues», [https://www.researchgate.net/publication/321064407\\_Developpement\\_metalinguistique\\_chez\\_de\\_jeunes\\_enfants\\_bilingues\\_comparés\\_a\\_des\\_monolingues](https://www.researchgate.net/publication/321064407_Developpement_metalinguistique_chez_de_jeunes_enfants_bilingues_comparés_a_des_monolingues).

PIRONE Ilaria 2015 : «*Adolescens videns*; si l'image ne se raconte pas, comment la lire ?», *Adolescence*, Vol. 334, N° 4, 901-910.

PLANTON Samuel et DÉMONET Jean-François, 2012 : «Neurophysiologie du langage : apports de la neuro-imagerie et état des connaissances», *Revue de neuropsychologie*, Vol. 4, N° 4, 255-266.

\* POLGUÈRE Alain, 2016 : «La Question de la géométrie du lexique», *SHS Web of Conferences*, [https://www.researchgate.net/publication/304823559\\_La\\_question\\_de\\_la\\_geometrie\\_du\\_lexique/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/304823559_La_question_de_la_geometrie_du_lexique/citation/download).

POP Georges, 2010 : *Babel.ch*, Forum du bilinguisme, Imprimerie Campiche SA, Oron-la-Ville.

POPPER Karl Raymund, 1973 : *La Logique de la découverte scientifique*, Préface de Jacques Monod, Paris, Payot.

POT Olivier, 2006 : «Entre Théorie et Fiction», *Le Seuil*, Le Genre humain, N°s 45-46, 21-71.

POTTIER Bernard, 2012 : *Images et modèles en sémantique*, Paris, Honoré Champion.

- PRAK-DERRINGTON Emmanuelle, 2017 : «Quand les syntagmes se font paradigmes : la cohésion rythmique de la répétition», *Signata*, Vol. 8, 145-174.
- PUGLIA Ezio, 2018 : «Logistique de la «dématérialisation»», *Multitudes*, Vol. 73, N° 4, 114-122.
- PUTNAM Hilary, 1990 : *Représentation et Réalité*, Paris, nrf essais, Gallimard.
- PY Bernard, 2004 : «Pour une Approche linguistique des représentations sociales», *Langages*, Armand Colin, N° 154, 6-19.
- RASTIER François, 2007 : «Le Langage a-t-il une origine ?», *Revue française de psychanalyse*, Vol. 71, N° 5, 1481-1496.
- RÉCANATI François, 1997 : «La Polysémie contre le fixisme», *Langue française / Aux sources de la polysémie nominale*, N° 113, 107-123.
- RÉCANATI, François, 1979 : *La Transparence et l'énonciation / Pour introduire à la pragmatique*, Paris, Seuil.
- REITERER Susanne, 2009 : «Approche neurocognitive de l'acquisition de la langue seconde et du bilinguisme / Les facteurs en jeu dans l'acquisition de la L2 : apports de la neuro-imagerie», *Apprentissage des langues*, sous la direction de Michèle Kail, Michel Fayol et Maya Hickmann Paris, CNRS Éditions, 327-342.
- \* RENAN Ernest, 1848 : *De l'Origine du langage*, disponible sur Gallica.
- RESCHE Catherine, 2016 : «Termes métaphoriques et métaphores constitutives de la théorie dans le domaine de l'économie : de la nécessité d'une veille métaphorique», *Langue française*, N° 189 / 1, 103-117.
- RICHARD Jean-François, 2004 : *Les Activités mentales / De l'interprétation de l'information à l'action*, Paris, Armand Colin.
- RICŒUR Paul, 1975 : *La Métaphore vive*, Paris, Seuil.
- ROBERT Jean-Michel, 2004 : «Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles», *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 136 / 4, 499-511.
- ROBIN Jésabel, 2019 : «Deux Langues premières et deux plans d'études : le modèle des «Classes bilingues de la ville de Berne»», *Actes du colloque "Didactiques Disciplinaires"* avril 2019, Swissuniversities, 108-109.
- ROBIN Jésabel, 2018 : «Des Interventions didactiques systémiques en réponse aux conflits sociolinguistiques : quelles dynamiques et(r)évolutions à Berne ?», Garabato Carmen, Boyer, Henri (Hrsg.), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques*, Editions Lambert-Lucas, Limoges, 399-407.
- ROBIN Jésabel, 2018 / 2 : «Le Bilinguisme comme moyen ou objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant», *Contextes et Didactiques*, N° 11, 123-134.
- ROBIN Jésabel, 2015 : *Ils aiment pas le français / Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs écrits de formation et de mobilité*, Berne, Peter Lang.
- RONDAL Jean-Adolphe, 2011 : «L'Organisation interne des énoncés : un ensemble de régulations analogiques apprises implicitement ?», *Développements*, Vol. 8, N° 2, 55-63.

- RONDAL Jean Adophe, 2000 : *Le Langage : de l'animal aux origines du langage humain*, Sprimont, Mardaga.
- RONDEAU Catherine, 2009 : *Le Règne du merveilleux : une exploration théorique et photographique de l'univers des contes*, Mémoire de maîtrise en communication, Université du Québec, Montréal.
- ROQUEFORT Georges, 2014 : «L'Observation visuelle du corps groupal de Diderot à René Kaës», *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N° 63 / 2, 95-110.
- ROSSI Jean-Pierre, 2005 : «Les Réseaux sémantiques, modèles d'organisation de la mémoire sémantique», *Psychologie de la mémoire / De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*, De Boeck Supérieur, ch. 3, 57-81.
- ROSSI Micaela, 2015 : *In Rure Alieno, Métaphores et termes nomades dans les langues de spécialité*, Berne, Peter Lang.
- ROUSSEAU André, 1993 : «Espace, référence, représentation / Réflexions sur quelques conceptualisations de l'espace», *Faits de langues / Motivation et iconicité*, N° 1, 151-162.
- ROUSSEAU Luc, GAUTHIER Yvon et CARON Julie, 2018 : «On the usefulness of VAK (visual, auditory, kinesthetic) "learning styles" in education / Between the research hypothesis and the scientific myth», *Revue de psychoéducation*, Vol. 47, N° 2, 409-448.
- ROVELLI Carlo, 2018 : *L'Ordre du temps*, Paris, Flammarion.
- ROY Sylvie, 2015 : «Discours et idéologies en immersion française», *Canadian Journal of Applied Linguistics*, N° 18 / 2, 125-143.
- RUIZ QUEMOUN Fernande Elisabeth, 2010 : «La Polysémie dans la terminologie de la recherche scientifique», *Anales de Filología Francesa*, Université de Alicante, N° 18, 440-460.
- SAAD ALI Mohamed, 2016 : «La Traduction des expressions figées : langue et culture», *Traduire*, N° 235, 103-123.
- SALLES Mathilde, 2011 : «Les Descriptions spatiales *au fond, au sommet, dans le fond, à la base* / Entre anaphore associative et anaphore à argument nul», *Travaux de linguistique*, N° 63 / 2, 35-58.
- SAMOYAUULT Tiphaine, 2020 : *Traduction et violence*, Paris, Seuil, Fiction et Cie.
- SANGUIN André-Louis, 1978 : «La Territorialité linguistique : l'exemple suisse et le cas du Québec», *Cahiers de géographie du Québec*, N° 22 / 55, 79-82.
- SANSON Coralie, 2010 : «Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme», *Enfances & Psy*, Vol. 3, N° 48, 45-55.
- SAUSSURE Ferdinand de, 2016 (1916) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SAUSSURE Ferdinand de, 2011 : *De La Double Essence du langage*, Edition des Ecrits de linguistique générale établie par René Amacker, Genève, Droz.
- SCHARFF RETHFELDT Wiebke, 2013 : *Kindliche Mehrsprachigkeit : Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*, Stuttgart, Georg Thieme Verlag KG.
- SCHLANGER Judith, 1995 : *Les Métaphores de l'organisme*, Paris, L'Harmattan, Histoire des Sciences Humaines.

- SCHMITT Nicolas, 2011 : «La Mixité linguistique dans les cantons suisses : une approche comparée de Bosco-Gurin à La Coruña», *Les Cahiers de l'Orient*, N° 103, 132-137.
- SCHNEIDER Stefan, 2015 : *Bilingualer Erstpracherwerb / Zweisprachig von Anfang an*, Stuttgart, UTB GmbH.
- SCHNEUWLY Rainer, 2019 : *Bilingue, Wie Freiburg und Biel mit der Zweisprachigkeit umgehen*, Münchenstein, Hier und Jetzt Verlag.
- SCHOPENHAUER Arthur, 1966 (1819 / 1844) : *Le Monde comme volonté et représentation*, Paris, PUF.
- SCHRÖDINGER Erwin, 1992 : *Physique quantique et représentation du monde*, Paris, Seuil, Point.
- \* SCHULZ Patricia, 2002 : «Le Caractère relatif et ambigu du concept traditionnel de métaphore et la construction du sens lexical», *Semen* / 15, <https://journals.openedition.org/semen/2420>.
- \* SCHWISCHAY B. 2002 : «Les Champs sémantiques», *Syntaxe du français*, <https://fr.scribd.com/document/366407695/champs-semantiques-pdf>.
- SECHIN Anne, 2016 : «Étude stylistique et philosophique de l'oxymore dans *La belle ordure* de Simone Chaput», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* 28, N° 2, 253-278.
- \* SEKA YAPI Arsène et NIAMIEN Christiane, 2016 : «Bilinguisme et développement cognitif à l'école primaire; une étude expérimentale à partir du terrain ivoirien de la région de Bondoukou», *European Scientific Journal*, <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7943>.
- SERON Xavier et VAN DER LINDEN Martial et CO, 2016 : *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte*, T. 1 (Evaluation) et T. 2 (Rééducation), Paris, De Boeck Supérieur.
- SHIN Sarah, 2018 (2013) : *Bilingualism in schools and society / Language, identity and policy*, New York, Taylor & Francis.
- SIMOES-LOUREIRO Isabelle et LEFEBVRE Laurent, 2015 : «Développement d'un questionnaire de connaissances sémantiques des objets naturels et manufacturés pour enfants de 5 à 9 ans», *L'Année psychologique*, Vol. 115, N° 3, 409-434.
- \* SIMON Fabien Dimitri, 2011 : *Sortir de Babel : une République des Langues en quête d'une «langue universelle» à la Renaissance et à l'Age classique ?*, Histoire, Université Rennes 2, Thèse, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00676892/document>.
- SIOUFFI Gilles et VAN-RAEMDONCK Dan, 2009 : *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny-sous-Bois, Bréal.
- SMOLIN Lee, 2019 : *La Renaissance du temps / Pour en finir avec la crise de la physique*, Malakoff, Dunod.
- SNOW Charles Percy, 2018 (1959) : *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Eastford, USA, Martino Fine Books.
- \* SOFIA Estanislao, 2017 : «Système et systématisme chez Ferdinand de Saussure», *Linx* 74, Presses universitaires de Paris Nanterre, <https://journals.openedition.org/linx/1748>.
- \* SOLER Léna, 2007 : «Popper et Kuhn sur les choix inter-théoriques», *Philosophia Scientiæ*, <https://journals.openedition.org/philosophiascientiae/318>.

- STAUNE Jean, 2007 : *Notre Existence a-t-elle un sens ? Une enquête scientifique et philosophique*, Paris, Presses de la Renaissance.
- STEBLER Rita et MAAG MERKI Katharina, 2010 : *Zweisprachig lernen / Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*, New York, Waxman.
- STEFFEN Gabriela, 2013 : *Les Disciplines dans l'enseignement bilingue / Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, avec une postface de Laurent Gajo, Coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- \* STEINTHAL Heimann, 1851 : *Der Ursprung der Sprache : in Zusammenhang mit den letzten Fragen alles Wissens*, disponible sur Google Livres.
- STOJANOVIC Nenad, 2010 : «Une Conception dynamique du principe de territorialité linguistique : la loi sur les langues du canton des Grisons », *Politique et Sociétés*, N° 29 / 1, 231-259.
- STRATFORD Madeleine, 2008 : «Au Tour de Babel ! Les défis multiples du multilinguisme», *Meta*, Vol. 53, N° 3, 457-470.
- SUBES J., 1959 : «Les Goûts des enfants pour les couleurs», *Enfance*, Vol. 12, N° 2, 117-142.
- TABOURET-KELLER Andrée, 2008 : «Langues en contact : l'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues / Persistance et intérêt de la métaphore», *Journal of Language Contact*, N° 2, 7-18.
- TABOURET-KELLER Andrée, 1991 : «La Question du bilinguisme», *Enfance*, T. 45, N° 4, 271-277.
- TARTAS Valérie, 2010 : «Le Développement de notions temporelles par l'enfant», *Développements*, Vol. 4, N° 1, 17-26.
- TAYLOR Charles, 2019 : *L'Animal langage / La compétence linguistique humaine*, Montréal, Editions Boréal.
- \* TELLIER Christine et VALOIS Daniel, 2006 : «La Négation de phrase», *Constructions méconnues du français*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, <https://books.openedition.org/pum/10259?lang=fr>.
- TENENBAUM Joshua, KEMP Charles, GRIFFITHS Thomas et GOODMAN Noah, 2011 : «How to Grow a Mind : Statistics, Structure, and Abstraction», *Science*, Vol. 331, Issue 6022, 1279-1285.
- THOLLIEZ Jean-Michel, 2008 : «La Langue, reflet d'une culture : la langue allemande», *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII, N° 3, 70-85.
- \* THOMAS Joël, 2018 : «Sciences de l'imaginaire, physique quantique et neurosciences : un dialogue», *Réflexion(s)*, <https://reflexions.univ-perp.fr/wp/wp-content/uploads/2018/11/jthomas.pdf>.
- THUAN Trinh Xuan, 1998 : *Le Chaos et l'harmonie / La fabrication du Réel*, Paris, Gallimard.
- TORT Patrick, 1979 : «L'Histoire naturelle des langues, de Darwin à Schleicher», *Romantisme, Conscience de la langue*, N°s 25-26, 123-156.

\* TOURATIER Christian, 2002 : «Notions théoriques de base pour procéder à l'analyse en morphèmes d'un énoncé», *Morphologie et morphématique : Analyse en morphèmes*, ch.1, Presses universitaires de Provence, ebook, <https://books.openedition.org/pup/484?lang=fr>.

TRÉVISE Anne, 1994 : «Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique», *VALS-ASLA, Association suisse de linguistique appliquée*, N° 59, 171-190.

TRIMAILLE Cyril et MATTHEY Marinette, 2013 : «Catégorisations», *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions.

TUPULA KABOLA Agathe 2017 : *Le Bilinguisme, un atout dans son jeu / Pour une éducation bilingue réussie*, Montréal, Editions CHU, Hôpital Sainte-Justine.

VANDENBROECK Michel, 2005 : «La Tour de Babel», *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale...*, sous la direction de Vandenbroeck Michel, Toulouse, ERES, ch. 8, 181-198.

\* VASILE Benjamin, 2005 : «Les Représentations mentales, enjeux et options théoriques», *Les représentations mentales : approches et modèles*, Néant, Université de Strasbourg, 1-13, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00387079/document>.

VEILLETTE Josiane, 2015 : *Récit national et imaginaires identitaires au double prisme du «bilinguisme» et de la «migration» / Une autre lecture des dynamiques de cohabitation dans deux petites communes suisses*, Berne, Peter Lang / Collections Transversales.

VELMEZOVA Ekaterina, 2009 : «L'«Exotisme» et l'«exotique» aux yeux des lexicologues et lexicographes russes», *Études de lettres*, N°s 2-3, 173-186.

VEZNEVA Milena, 2011 : *Développement du raisonnement analogique : rôle de la composante exécutive d'inhibition*, Psychologie, Thèse de l'Université de Bourgogne.

VICTORRI Bernard, 2003 : «Langage et géométrie : l'expression langagière des relations spatiales», *Revue de Synthèse*, Springer Verlag, Lavoisier, 119-138.

\* VICTORRI Bernard et FUCHS Catherine, 1996 : «La Polysémie : construction dynamique du sens», *Hermès*, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00713735/document>.

\* VIEU Laure, 1991 : *Sémantique des relations spatiales et inférences spatio-temporelles / Une contribution à l'étude des structures formelles de l'espace en Langage Naturel*, thèse soutenue à l'Université Paul Sabatier de Toulouse / Informatique, <http://www.theses.fr/1991TOU30038>.

VILLARD Laurence, 2008 : *Langues dominantes, langues dominées*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Eriac.

VINCENT Jean-Didier, 2009 : *Voyage extraordinaire au centre du cerveau*, Paris, Odile Jacob.

\* VINCENT-DURROUX Laurence, 2013 : «Les Représentations cognitives : pour une mise en évidence de leur rôle dans l'appropriation des langues», *Corela*, Vol. 11, N° 2, <https://journals.openedition.org/corela/2983>.

VUKSANOVIĆ Ivana et GROBET Anne, 2017 : «L'Élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction», *Les Carnets du Cediscor*, Analyse du discours et didactique des/en langues, Presses Sorbonne Nouvelle, N° 13, 103-115.



WAKIM Nabil, 2020 : *L'Arabe pour tous / Pourquoi ma langue est taboue en France*, Paris, Seuil.

WALD Paul, 2012 : ««La Langue est un fait social», Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure», Conférence à l'Université de Tunis (décembre 1999), *Langage et société* / 4, N° 142, 103-118.

\* WARDEH Ahed, 2019 : «La Cohésion textuelle et la sur-énonciation par l'oxymore dans le texte journalistique», *Approches des textes, du sème aux tropes*, Faculté des lettres et des sciences humaine de Mohammedia, *Cahiers de la recherche scientifique*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02269291/document>.

\* WEGMANN Cynthia, 2012 : *La Production orale en allemand langue étrangère / La fluidité orale chez des élèves du Cycle d'Orientation fribourgeois*, Travail de Master, Université de Fribourg, [https://www3.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2012\\_05\\_Wegmann\\_Cynthia.pdf](https://www3.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2012_05_Wegmann_Cynthia.pdf).

WEINREICH Uriel, 1953 : *Languages in contact, findings and problems*, New York, Linguistic Circle of New York.

WERLEN Iwar, 2005 : «Biel/Bienne – Leben in einer zweisprachigen Stadt», *Bulletin VALS-ASLA*, Vol. 82, 5-16.

WHITE-LE GOFF Myriam, 2008 : *Le Plurilinguisme au Moyen Âge, Orient-Occident, de Babel à la langue une*, Éd. Claire Kappler et Suzanne Thiolier-Méjean, Paris, L'Harmattan.

WHORF Benjamin Lee, 1956 (1959) : *Language, Thought and Reality*, USA, Massachusetts Institute of Technology.

WIDMER Jean, CORAY Renata, MUJI Dunya Acklin et GODEL Eric, 2005 : *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs - La diversité des langues en Suisse dans le débat public / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000*, Bern, Peter Lang.

WISMANN Heinz, 2012 : *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel.

WOLF-FÉDIDA Mareike, 2017 : *Bilinguisme et intelligence, don de soi - perte de soi*, Saint-Martin-de-Blagny, Mjw Féditation.

\* WUNDERLI Peter, 2016 : «Ferdinand de Saussure : syntagmatique et paradigmatic», Louis Hébert (dir.), *Signo*, Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/saussure/syntagme-paradigme.pdf>.

ZAHND Gabriela, 1998 : «Quelques Réflexions sur le bilinguisme des locuteurs polonais en Suisse romande», *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), N° 28, 125-143.

\* ZERFASS Pierre, 2009 (2008) : *Idiomatische und methodisches Grosswörterbuch : Deutsch-Französisch / Grand dictionnaire idiomatique et méthodique : Allemand-Français*, pierregloria éditions (en ligne), [http://www.pierregloria.ch/docs/Dict\\_idiomatique\\_allemand\\_francais.pdf](http://www.pierregloria.ch/docs/Dict_idiomatique_allemand_francais.pdf).

# Abréviations, sigles et acronymes

al. / art.	:	Alinéa / Article
ATS	:	Agence Télégraphique Suisse
B	:	Bilingue
CF	:	Constitution Fédérale
ch.	:	Chapitre
Clabi-s	:	Classe-s bilingue-s de la ville de Berne
CLG	:	Cours de Linguistique Générale (SAUSSURE, 2016)
CM	:	Choix Multiples (réponses sous forme de ...)
CNRTL	:	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CO	:	Cycle d'Orientation
CPCO	:	Centre de Planification et de Conduite des Opérations (militaires)
C.S.	:	Champ Sémantique
2D / 3D	:	En 2 ou 3 dimensions (schéma, construction, figure, etc.)
DBW	:	Dictionnaire étymologique Bloch et Wartburg.
DCLF	:	Dictionnaire Critique de la Langue Française (1787-88) de Jean-François Féraud
DHLF	:	Dictionnaire Historique de la Langue Française (par Alain Rey)
DHS	:	Dictionnaire Historique de la Suisse (en ligne)
ex.	:	Exemple
Fig.	:	Figure
G.	:	Graphique
GAFAM	:	Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft
GGF	:	Grande Grammaire du Français
HF	:	Hyper Fonctionnant
HP I - E	:	Haut Potentiel Intellectuel - Haut Potentiel Emotionnel
IA	:	Intelligence Artificielle
IRM	:	Imagerie par Résonance Magnétique
JB	:	Journée du Bilinguisme
L1-L2	:	Langue première - Langue deuxième (ou seconde)
L1A-L1F	:	Langue première allemande - Langue première française
MG / MP	:	Maturité(s) Gymnasiale(s) / Maturité(s) Professionnelle(s)
NGE	:	Noms Généraux d'Espace (HUYGHE, 2009)
NMB	:	Nouveau Musée de Bienne / Neues Museum Biel
OFS	:	Office Fédéral de la Statistique
OFSP	:	Office Fédéral de la Santé Publique
ONU	:	Organisation des Nations Unies
P1-P2-P3	:	Panel 1 (adultes) - Panel 2 (adolescents) - Panel 3 (enfants)
PH	:	Pädagogische Hochschule PHBern
PTL	:	Principe de Territorialité Linguistique
PUF	:	Presses Universitaires de France
Q	:	Questionnaire
RL	:	Réponse libre
S.	:	Série
SF	:	Science Fiction
SLP	:	Société de Linguistique de Paris
suiv.	:	Suivantes
T.	:	Tome
TLFi	:	Trésor de la Langue Française informatisée (en ligne)
T.V.	:	Télévision
Vol.	:	Volume
vs	:	Versus, opposé à
WEB	:	World Wide Web / La toile d'araignée mondiale (internet).

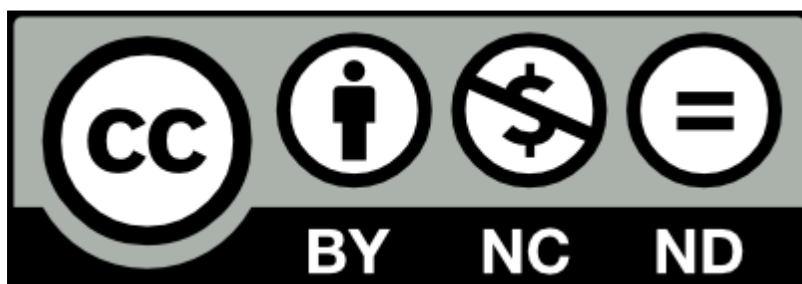
## Annexes : Les questionnaires sont disponibles sous [www.clart.ch](http://www.clart.ch).

<https://www.clart.ch/post/notre-recherche-concernant-le-changement-de-paradigme-en-matière-de-bilinguisme-avance-à-grands-pas>.

## Bilinguisme : le nouveau paradigme

Topologie de l'imagerie relative au bilinguisme (français-allemand)  
Mise en évidence d'un fonds de représentations premières  
Divergences représentationnelles entre groupes d'étude spécifiques  
Bénéfices et nécessité d'un bilinguisme 2.0

© Dr Clara Clivaz, 2023  
Département de Français / Linguistique française  
Université de Fribourg – CH



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lpb.2023.001>