

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°10 – Mars 2021

LANGUES EN CONTACT

Jérôme Dumetz, Anna Vishnyakova,

Valéria Dumetz-Vishnyakova, Alexandra Dumetz-Vishnyakova

Témoignage sur les inconvénients inattendus d'une
éducation quadrilingue simultanée 23

Témoignage sur les inconvénients inattendus d'une éducation quadrilingue simultanée

Auteurs :

1. Jérôme Dumetz, PhD (auteur correspondant)
Université Plekhanov, Moscou, Fédération de Russie &
Unicorn University, Prague, République tchèque
ORCID 0000-0001-8754-5000
2. Anna Vishnyakova, PhD
3. Valéria Dumetz-Vishnyakova
4. Alexandra Dumetz-Vishnyakova

Résumé¹ :

À la croisée de la linguistique et de la communication interculturelle, le multilinguisme est souvent présenté sous son angle le plus positif. Cependant, si les avantages à long terme l'emportent sur les inconvénients, la frustration est souvent le sentiment dominant chez les locuteurs au cours de leurs premières années.

Basé sur des observations méticuleuses et une collecte systématique d'exemples dans une famille multilingue, cet article est une étude de cas des difficultés rencontrées par les polyglottes qui grandissent avec quatre langues simultanées : le russe, le français, le tchèque et l'anglais. Utilisant le cadre de recherche habituellement développé pour l'étude du bilinguisme, l'article passe en revue non seulement les difficultés psychologiques et cognitives rencontrées par les quadrilingues simultanés, mais aussi les inconvénients sociaux et linguistiques auxquels elles sont confrontées. Il

¹ Texte préparé pour le congrès ICCEES 2020 de Montréal (International Council for Central and East European Studies), repoussé à 2021 pour cause de Covid.

examine également les stratégies multilingues courantes telles que le code-switching, la création de mots et le mélange des langues.

L'étude conclut que le développement linguistique des quadrilingues simultanés ne diffère pas beaucoup de celui des bilingues, à l'exception de la période prolongée avant l'acquisition de la parole de production. Les enfants quadrilingues ont tendance à parler plus tard que les enfants monolingues, mais aussi que les enfants bilingues.

Mots-clés :

Multilinguisme, quadrilinguisme, tétralinguisme, tétraglotte, code-switching, emprunts, développement cognitif

1. Introduction au quadrilinguisme

Les études sur le multilinguisme sont souvent multidisciplinaires, à moitié linguistiques pour leur technicité, et à moitié culturelles pour leurs conséquences sociales et psychologiques.

Les polyglottes parlant plus de quatre langues (appelés individus quadrilingues, tétralingues mais aussi tétraglottes) sont évidemment moins fréquents que les trilingues, eux-mêmes éclipsés par le nombre de bilingues dans le monde. Si jusqu'à la moitié de la population mondiale parle deux langues ou plus (Ansaldi et al., 2008), la part des quadrilingues serait d'environ 3 %. On estime que moins d'une personne sur mille parle plus de 5 langues. Logiquement, si le bilinguisme est un sujet d'étude établi, le trilinguisme est beaucoup moins couvert (Guðmundsdóttir & Lesk, 2019). Par conséquent, le quadrilinguisme a reçu beaucoup moins d'attention et les travaux disponibles se réfèrent surtout à des territoires multilingues comme la Suisse, mais rarement à des individus apprenant simultanément quatre langues (Porębski, 2010). Si de nombreuses études de cas ont présenté le développement des enfants bilingues (Saunders, 1988, De Houwer, 1990), et parfois des trilingues (Dewaele, 2000), cet article est un effort pour combler le vide des travaux empiriques sur les locuteurs quadrilingues. Ainsi, l'actualité de cet article réside d'abord dans sa valeur témoignage (Abdelilah-Bauer, 2015).

Dans cette étude des défis linguistiques rencontrés par les quadrilingues

simultanés, apparaît le sujet de leur identification culturelle, un domaine de recherche souvent limité à ce que l'on appelle les Third-Culture-Kids, introduit par Pollock et Van Reken (2010), mais qui reçoit trop peu d'attention académique (Chen et Al., 1998). Malheureusement, le jeune âge des participants empêche les auteurs de formuler une analyse culturelle ambitieuse, un thème qui pourrait être un sujet de recherche utile à l'avenir, et maintient le centre de l'analyse dans les limites des conséquences de ce multiculturalisme familial.

L'objectif principal de la création de cet article fut l'évaluation systématique des niveaux linguistiques des enfants à partir de l'observation extérieure (les parents) mais aussi des enfants eux-mêmes. Un journal d'étude multilingue de deux ans a été créé dans un premier temps par les enfants, assistés par les parents. Chaque entrée a été revue et analysée par les auteurs, au cours d'entretiens approfondis avec les participants. Au cours de ces entretiens, ils ont analysé non seulement les conséquences communicationnelles et sociales de ces entrées, mais aussi leurs implications psychologiques et cognitives.

L'article vise à illustrer que les caractéristiques cognitives, les difficultés de communication et les défis culturels affichés par les quadrilingues sont globalement équivalents aux bilingues et aux trilingues et que la littérature existante pour ces deux groupes peut être appliquée à cette cohorte plus petite (Poeste, 2019).

2. Avantages standards associés au multilinguisme et contexte de l'étude

Cet article étudie les interactions linguistiques et les difficultés ultérieures rencontrées au sein de la famille des auteurs. Il s'agit d'un environnement multilingue et multiculturel où quatre langues sont parlées quotidiennement : le russe, le français, le tchèque et l'anglais.

Outre le plaisir de pouvoir comprendre et interagir avec un plus grand nombre de personnes dans leur langue maternelle, les premiers locuteurs multilingues partagent plusieurs avantages tels que plus de créativité, une plus grande intelligence sociale, une plus grande compétence culturelle qui ont été bien documentés (Hoffmann, 2000 ; Pavlenko, 2017) et souvent exagérés au sein de la communauté monolingue

(Paradowski & Bator, 2016). En ce qui concerne le développement cognitif, les études sont contradictoires quant à savoir si les bilingues obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les monolingues, que ce soit dans la tâche de Simon, la tâche de Stroop ou la tâche de Flanker (Marian et al., 2013). Cependant, la plupart des tests montrent une plus grande adaptabilité chez les bilingues, une célérité à passer d'un concept à un autre (Bialystok et Al, 2004). Bien que cela ne se traduise pas nécessairement par une meilleure capacité cognitive, l'avantage semble évident lorsque la personne vieillit. Des études montrent un écart cognitif significatif entre les bilingues et les monolingues (Kail, 2015). Un autre avantage du multilinguisme à travers l'âge est observé en ce qui concerne la démence (maladie d'Alzheimer), où les personnes qui ont utilisé plus d'une langue tout au long de leur vie constatent un ralentissement des symptômes jusqu'à 5 ans (Diamond, 2010).

La famille suit la méthode « une personne, une langue », dite « règle de Grammont » : La mère parle le russe natif (RUS) aux enfants, tandis que le père parle le français natif (FRE). En outre, comme la famille vit en République Tchèque, la langue tchèque (CZE) est l'idiome scolaire et majoritaire. Enfin, la langue parlée par les parents entre eux est l'anglais (ENG) et c'est aussi leur langue professionnelle. En conséquence, les deux enfants (aujourd'hui âgés de 10 et 14 ans) ont dû acquérir simultanément trois langues (RUS/FRE/CZE) mais aussi apprendre de manière passive l'anglais (utilisé par les parents à la maison).

Quantitativement, les apports dans chaque langue varient selon les membres de la famille. Les parents sont des apprenants successifs et leur L1 est dominante (FRE et RUS), la L2 (ENG) est également élevée, en raison des études de langue intensives et des obligations professionnelles. La L3 (L1 en miroir) des parents est limitée à des domaines sélectionnés, mais d'un niveau élevé. La L4 (CZE) varie beaucoup d'un parent à l'autre, l'un d'entre eux parlant presque couramment et le second étant beaucoup moins capable de communiquer dans cette langue. Il est à noter que le locuteur 1 (père) a déjà appris une L5 (espagnol) dont il se souvient encore bien (mieux que le tchèque), bien qu'elle soit rarement utilisée. Un L6 (néerlandais), en revanche, n'a jamais été très bien assimilé. Le locuteur 2 (mère) a précédemment étudié une L5 (allemand) mais pendant une période trop courte pour être utile, sauf au niveau de base.

La tâche de Stroop effectuée dans les quatre langues auprès des enfants, a montré clairement une maîtrise des langues actives que sont le français, le russe et le tchèque,

alors que le test en anglais (langue passive) correspond aux observations classiques des langues acquises successivement.

Les connaissances linguistiques relativement élevées des parents ont permis d'éviter des défauts regrettables, fréquents chez les adultes monolingues qui écoutent rarement des enfants multilingues, comme l'association d'un code-switching avec un mauvais développement cognitif. En conséquence, tous les membres jouissent d'un niveau élevé de compréhension mutuelle, quelle que soit la langue, ce qui limite les risques d'exclusion d'un membre de la famille, une menace connue dans les familles multilingues (Cunningham-Andersson & Andersson, 2004). Il faut souligner enfin la proximité relative des quatre langues, qui font partie du groupe indo-européen, avec deux langues slaves utilisant des alphabets différents (CZE et RUS), une langue romane (FRE) et une langue germanique (ENG).

En utilisant des termes bilingues standard (Baker, 2011), il est possible de présenter l'utilisation des langues comme suit : les enfants ont appris simultanément le russe et le français (4L1 & 4L2) comme langue de leurs parents, et 4L4 (ENG) comme langue passive. Le 4L3 (CZE) a été acquis activement dès l'âge de deux ans pour l'ainée, et dès la naissance pour la cadette. Le 4L3 est la langue du pays et de l'école. En termes d'apport, c'est maintenant leur principale langue cognitive académique (pour les sujets scolaires), tandis que les 4L1 et 4L2 bénéficient d'un meilleur apport pour les sujets non scolaires, nécessaires dans les situations sociales (*Aptitude à la Communication Interpersonnelle de Base* ; en anglais : *Basic Interpersonal Communicative Skills*, BICS). Alors que la langue de la mère était dominante au tout début de la parole, la langue du père a progressivement rattrapé le retard au cours des phases suivantes, comme on l'a vu dans les familles trilingues (Barron-Hauwaert, 2000). Les deux langues s'acquièrent par la parole domestique, mais aussi par l'utilisation de matériel scolaire apporté de l'étranger. Les observations ont également montré que le choix de la langue dépend non seulement des membres concernés, mais aussi de la langue originale utilisée. Par exemple, comme la console de jeux Xbox est installée en français, tous les jeux se déroulent en français, les échanges entre les enfants se faisant alors exclusivement en français. Certains jeux de cartes, qui sont associés à un pays en particulier (tel le Tarot en France ou les « Jeu du Roi/ Кинг » ou « Dourak / Дурак » en Russie) sont joués dans la langue du jeu. La plupart des autres jeux se déroulent en anglais entre les parents, en russe entre les enfants, et tout le monde

pas au tchèque lorsque des enfants tchèques sont présents.

Les interférences statiques (influence permanente d'autres langues) qui façonnent les accents et les structures syntaxiques ainsi que les interférences dynamiques ont un impact sur leurs structures morphosyntaxiques, une caractéristique bien connue des jeunes polyglottes. Généralement, les différentes structures des langues (CZE/RUS/FRE/ENG) conduisent à la création de phrases grammaticalement correctes avec une structure morphosyntaxique erronée. Par exemple : « Tu me donnes cette bleue assiette ? » au lieu de « Donne-moi cette assiette bleue » où le nom et l'adjectif sont échangés pour s'adapter à la structure russe/tchèque/anglaise (Дай мне синюю тарелку, Dej mi ten modrý talíř, Give me the blue plate).

Les accents parlés des langues varient beaucoup en raison de la source de l'enseignement phonétique. Hormis la structure morphosyntaxique utilisée, qui est parfois approximative, la langue tchèque (4L3) est parlée sans accent particulier par les enfants. Le français est parlé avec un accent parisien copié sur celui du père, tandis que l'anglais a un léger accent « tchèque » emprunté aux enseignants locaux. Malgré plusieurs tentatives pour obtenir une évaluation externe en russe, il n'a pas été possible d'isoler un accent régional distinctif, probablement en raison du fait que cette langue ait moins de sous-catégories régionales distinctes comme le français ou l'anglais. Ils ont cependant un débit plus lent que les enfants de leur âge, sans doute en raison des interactions limitées avec leurs pairs dans la vie de tous les jours.

3. Conséquences psychologiques et cognitives

Le lent apprentissage de la parole est la conséquence la plus spectaculaire de la simultanéité des quadrilingues. Les enfants ont dû accumuler non seulement du vocabulaire dans chaque langue, mais aussi la structure grammaticale et la prononciation de chaque langue.

Le lien entre la quantité d'entrées et la taille du vocabulaire est bien établi pour les enfants bilingues. Une réduction de 20 % des intrants (« inputs ») est liée à une réduction du vocabulaire de production. Dans notre étude de cas, cet effet a été amplifié en raison des quatre types d'inputs. En conséquence, si l'on considère que le degré de compréhension est similaire à celui des enfants monolingues, la courbe du vocabulaire

de production nécessaire à une Aptitude à la Communication Interpersonnelle de Base (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS), la fluidité communicationnelle dans une langue, a été non seulement très retardée (seulement quelques mots parlés à trois ans) mais aussi plus lente que pour des bilingues (la capacité de parole dans n'importe quelle langue à l'âge de six ans était équivalente à celle d'un enfant monolingue de trois ans). La courbe tend cependant à se redresser avec l'acquisition de la lecture. Vers huit ou neuf ans, la quantité de vocabulaire de production dans 4L1, 4L2 et 4L3 était similaire à celle des enfants monolingues. Par rapport à d'autres études dans ce domaine, les observations montrent ici un retard accru dans la production de la parole dans les premières années, non seulement par rapport aux enfants monolingues comme prévu, mais aussi par rapport aux enfants bilingues.

Un deuxième domaine d'étude est celui de l'insuffisance de vocabulaire, un phénomène bien étudié chez les locuteurs bilingues, mais souvent biaisé en raison d'évaluations basées sur des cohortes monolingues (Byers-Heinlein, 2013). Nos observations montrent clairement un nombre réduit de mots dans chaque langue, même si la somme totale de ces mots dans les différentes langues est nettement plus élevée que pour les enfants monolingues du même âge. Cela entraîne des difficultés pour dénommer les situations dans toutes les langues, y compris dans les langues dominantes. Il est toutefois intéressant de noter qu'il n'y a aucun signe de différence avec les enfants monolingues en ce qui concerne la catégorisation. La répétition du vocabulaire est essentielle à ce titre et explique pourquoi les deux enfants ont regardé les mêmes dessins animés et les mêmes films un grand nombre de fois. Le manque de vocabulaire a provoqué, pendant plusieurs années, des crises de colère chez les enfants qui étaient stoppés dans leur discours par manque de mots. L'utilisation de techniques telles que le code-switching est une conséquence directe de la dilution du vocabulaire entre plusieurs langues, ce qui n'est pas rare chez les bilingues. Dans notre cas, la quantité de vocabulaire acquis simultanément est au moins trois fois supérieure à celle des monolingues, ce qui réduit mathématiquement le nombre de mots assimilés dans chaque langue. En conséquence, la frustration issue du manque de mots est plus fréquente que chez les bilingues, et dure plus longtemps.

L'acquisition simultanée de plusieurs langues génère bien sûr des problèmes à l'école. Les compétences linguistiques cognitives et scolaires sont notoirement l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les enfants bilingues qui étudient parmi des

élèves monolingues (Cummins, 1979). Dans notre cas, le déficit de vocabulaire entraîne un défi supplémentaire pour relever leur maîtrise de la langue des études scolaires (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) qui se réfère à la capacité des apprenants à comprendre et s'exprimer, tant à l'écrit qu'à l'oral, des concepts et des idées qui sont pertinents pour la réussite scolaire (Miras, 2015). Plusieurs limites entravent leur développement scolaire : linguistiques (comme les termes utilisés en mathématiques, chimie et autres sujets), mais aussi culturelles nécessaires aux sciences humaines comme l'histoire ou l'éducation civique. Les parents se sentent souvent impuissants face à leurs propres limites dans le CALP du niveau collège : c'est une chose d'apprendre le théorème de Pythagore à 13 ans ; c'en est une autre de recevoir de « l'aide » dans quatre langues différentes ! Cela est ressenti comme un réel handicap par les enfants qui trouvent cela injuste, presque discriminatoire, car ils doivent apprendre simultanément les concepts académiques mais aussi les mots pour les décrire (Yao, 2009).

Un constat amusant réside dans l'acquisition de l'anglais, à l'école. Dès la première année (équivalent CP), les enfants ont eu des cours d'anglais à l'école communale. En contradiction apparente avec une plus grande conscience métalinguistique attendue (Jessner, 1999), il a été observé que l'anglais passif acquis par le plus jeune enfant (qui possède des compétences de communication interpersonnelle de base adéquates dans cette langue) n'est pas associé à la langue enseignée à l'école. Cet anglais scolaire s'apprend par cœur, sans grande utilité pratique. C'est comme si l'anglais enseigné à l'école était une langue différente de celle que l'on entend à la maison !

Une autre conséquence négative du multilinguisme étudié ici est le manque de confiance en soi lorsqu'il s'agit de parler en public et d'exprimer ses opinions aux autres. L'absence occasionnelle de vocabulaire correspondant rend la perception des enfants par autrui (enfants et adultes, tels les professeurs), contrariante. Alors que physiquement les enfants sont perçus comme étant d'un âge donné, leurs capacités de communication à un âge précoce étaient très réduites. Au premier abord, ils sont donc vus comme en retard par rapport à d'autres. Afin de comprendre correctement les informations à travers des phrases dans des langues qu'ils maîtrisaient mal, ils ont dû écouter intensivement les tuteurs, créant ainsi une pause dans leur compréhension. Naturellement, cela était perçu par les autres comme un manque de maturité cognitive.

Des études récentes ont montré que les trilingues ont obtenu un score plus faible pour la tâche de Simon et nous pouvons facilement supposer que la tendance est similaire pour quatre langues. Bien que les premières études aient conclu à un meilleur contrôle attentionnel des bilingues par rapport aux monolingues, de nouveaux résultats suggèrent que la gestion de deux ou trois langues, par rapport à une seule, peut avoir un impact négatif sur le contrôle inhibiteur et les performances de la mémoire de travail (Guðmundsdóttir, 2019).

Une autre frustration commune partagée par tout polyglotte est l'exposition constante de ses capacités linguistiques aux autres, pour des raisons bonnes ou mauvaises. Souvent, les monolingues ressentent le besoin de corriger les erreurs linguistiques des autres, une expérience fatigante au fil du temps lorsqu'on jongle avec quatre langues quotidiennement. Alors que la maîtrise de différentes langues est louée par les locuteurs monolingues, aucune langue n'est acceptée comme véritablement « maternelle ». Et si cela peut paraître étonnant pour des natifs monolingues, être félicité pour une bonne maîtrise de sa langue maternelle peut être vexant pour les polyglottes : « Évidemment que je parle bien, c'est ma langue maternelle ! ». Cela a des répercussions indéniables sur leur identification culturelle et confirme les observations de Kirsch (2006) lorsqu'il affirme que « *l'apprentissage d'une deuxième langue (par les enfants) n'est pas un processus "automatique" ou "naturel" mais (...) dépend de leurs objectifs personnels, de leurs intérêts, de leurs compétences, de leur confiance et de leur compréhension de ce qui constitue une utilisation appropriée de la langue* ».

Enfin, une éducation dans un environnement multiculturel et multilingue, telle qu'étudiée dans notre cas, révèle des difficultés uniques liées à l'ethnocentrisme des individus et des programmes scolaires, en particulier en histoire. En effet, au-delà de la question du vocabulaire, l'acquisition de connaissances scolaires est également influencée par l'environnement culturel des participants. Si les cultures concernées ici sont relativement proches géographiquement (Tchéquie, France et Russie), l'écart historique et politico-historique est important. Plusieurs sujets ont placé la famille dans un bourbier culturel comme les conquêtes napoléoniennes (y compris la prise de Moscou et retraite de Russie), les accords de Munich, la Seconde Guerre mondiale en général, le Printemps de Prague ou l'élargissement de l'Union Européenne. Si les enfants bénéficient d'une compétence sous-jacente commune (Common Underlying

Proficiency, CUP) en culture générale élargie par rapport aux monolingues et probablement aux bilingues (Cummins, 1980), le rôle central joué par les langues dans leur identité culturelle est, dans certains cas, presque un handicap en ce qui concerne leur scolarité.

4. Communication et conséquences sociales

Même en dehors du contexte scolaire, les malentendus de communication pour les quadrilingues sont nombreux dès qu'ils passent à un autre environnement. Tout comme la question du déficit de vocabulaire dans chaque langue qui masque un répertoire linguistique (et une catégorisation) globalement plus large, l'éducation culturelle globale des enfants est plus diversifiée que pour la plupart des enfants, mais néanmoins avec des lacunes dans chaque culture. Au-delà de ces limites linguistiques, la réduction d'artéfacts culturels de base (littérature, films, dessins animés, jeux, etc.) est un obstacle à l'intégration sociale lors des échanges avec des camarades monolingues et mono-culturels.

Une caractéristique irritante de la vie multilingue peut être qualifiée de « syndrome du dictionnaire vivant », lorsque d'autres personnes demandent la traduction de mots sans autre raison que de tester le polyglotte. Lorsque la pratique de plusieurs langues devient le sujet exclusif de la communication, elle devient une barrière dans la création d'une interaction sociale et personnelle. Se faire demander sans cesse dans quelle langue on rêve, on compte et on pense est émotionnellement épuisant et peut générer un désir de cacher le polylinguisme (Shakhovskiy, 2018).

Comme le sait toute personne appartenant à une famille multiculturelle, le multiculturalisme lui-même est (malheureusement) souvent le principal déterminant de l'identité lors de la rencontre de nouvelles personnes. Dans notre cas, comme le contexte culturel n'est pas visible chez les enfants du quartier, il est tentant de cacher cette réalité pour être plus facilement accepté par les camarades. Ces efforts peuvent créer de la frustration parmi les membres de la famille, car cette omission peut être comprise comme un sentiment de honte par rapport à ses racines culturelles. En outre, les amis se précipitent souvent pour « cafter » ce secret multiculturel, ruinant par la même les efforts déployés pour se fondre dans la masse.

Ces problèmes pourraient avoir des conséquences plus graves, comme le mutisme et l'isolement : L'ainée (12 ans à l'époque) a commencé à développer une « oreille sélective », faisant semblant d'oublier et de ne pas entendre ce qu'on lui disait. Bien que ce soit une caractéristique commune à tous les adolescents (même monolingues !), les auteurs soupçonnaien également ce symptôme d'être un signe que le multilinguisme la fatiguait. Il est observé le plus souvent à la fin de la semaine scolaire. Il est également illustré par la plus jeune enfant (9 ans) qui se démène chaque jour pour raconter à son père comment s'est passée la journée, en français, après une journée d'école. Les efforts pour passer d'une langue à l'autre épuisent évidemment leurs ressources. Cela entraîne une frustration chez les membres de la famille, parfois des conflits, et constitue un autre effet négatif évident du multilinguisme à la maison.

Malgré les efforts constants des parents pour maintenir la règle de Grammont, une hybridité linguistique apparaît parfois. Une pratique translinguistique émerge et de nouveaux mots sont fréquemment créés, souvent le résultat malheureux de faux amis (en particulier de CZE à RUS, et de CZE à FRE).

Le code-switching (d'une langue à l'autre, de mots ou de phrases) et l'emprunt (adaptation phonologique et morphologique) sont répandus parmi ces enfants tétraglottes. En plus de créer des mots « privés » amusants créant ainsi une sorte de culture familiale, ces phénomènes linguistiques sont surtout perçus comme négatifs par les enfants eux-mêmes qui se sentent différents de leurs camarades. Tant qu'ils apparaissent dans le cercle familial, ils sont acceptés, mais à l'extérieur, les enfants essaient de suivre strictement les règles de la langue, au risque de parler moins ou lentement.

Quelques cas de code-switching tétraglotte et d'emprunts :

- Une « raziette » dans une phrase française, de Розетка (Rus), signifiant une prise électrique.
- Les « rachiosses » dans une phrase française, de Расческа signifiant brosse à cheveux.
- On va faire le « rinok » dans une phrase française, tirée de рынок (Rus), qui signifie « aller faire le marché »
- Une « karzine » dans une phrase française, de корзина (Rus), qui signifie un panier.

- Un « liène » dans une phrase française, de laň ou jelen (Cze), signifiant biche/chevreuil.
- On va « re-crosser » la rue, de “to cross” (Eng), qui signifie « traverser à nouveau la rue ».
- Смаркатки dans une phrase russe, de сморкать en russe et smrkat en tchèque (se moucher), mais le vrai terme est носовые платки (mouchoirs)
- Racinka dans une phrase russe, de racines (Fra), qui signifie racine.

La création de mots conduit parfois à un mot ayant une signification correcte. Par exemple :

- « Re-aller » quelque part (pour retourner quelque part)
- Faire des « chicotes », chicoter (ici du russe щекотка, qui signifie des « chatouilles »). (A noter, en français canadien, chicoter signifie être inquiet)
- « Tablitchki » est une tentative de dire chocolat en russe, de « tablette de chocolat » (Fra) au lieu de плитка шоколада, qui signifie barre de chocolat. Alors que « Tablitska » signifie une plaque, comme des tablettes d'argile ou de cire, mais ne s'applique pas au chocolat !

Tous ces exemples se produisent dans des environnements bilingues, mais dans notre étude de cas, les exemples concernent plusieurs langues dans de multiples combinaisons, au sein d'un même groupe familial. Naturellement, certaines situations humoristiques découlent d'un malentendu linguistique, par exemple la cadette (huit ans à l'époque) a refusé de manger une soupe aux vermicelles dans une famille tchèque, croyant qu'il s'agissait d'une soupe à la... *morve*. Cela s'explique facilement quand on sait que les Tchèques disent « nudle » pour les deux mots, de manière familière. Dans de telles circonstances, n'importe qui hésiterait avant d'accepter une telle soupe aux vermicelles ! Par ailleurs, une parfaite illustration de conscience métalinguistique, se trouve dans le jeu de mots multilingue délibéré suivant, toujours par la cadette âgée alors de huit ans : « Aujourd'hui j'ai mangé un “gros chat” » alors qu'en réalité, elle venait de manger une *poire*. En effet, poire se dit груша en russe et hruška en tchèque, phonétiquement assez proche du « gros chat » en français !

Ceci étant, à propos des questions de communication, le principal handicap réside dans les capacités morphosyntaxiques à l'oral. Lors d'échanges avec d'autres locuteurs natifs tchèques, cette situation est vécue comme une grave source d'anxiété et de stress. Alors que le tchèque est en L1 dans de nombreux domaines (principalement scolaires), les distorsions de ces structures morphosyntaxiques sont courantes dans les quatre langues, par exemple :

- « C'est pas à cause de moi que j'parle » (Je ne parle pas de toi)
- « Je (préfère) le russe quand je joue, parce que le russe je le parle bien. Le tchèque c'est plus difficile un petit peu. »
- « Toi tu sam joues » (Tu joues tout seul)
- Перед пяты минут au lieu de Пять минут назад, du tchèque Před pěti minuty (il y a cinq minutes)
- Подожди *na* меня au lieu de Подожди меня, la version tchèque étant Počkej *na* mě (attendez-moi)

Ces erreurs de structures morphosyntaxiques sont courantes dans tout groupe d'enfants multilingues, en particulier les enfants bilingues, et ont déjà été bien documentées. Dans notre cas quadrilingue, la charge est répartie entre plusieurs langues, ce qui complexifie le sens original des phrases.

Une dernière observation porte sur la question de l'appartenance culturelle. En effet, les enfants sont des exemples typiques de ce que Pollock et Van Reken (2010) appellent “Third Culture Kids” : Leur identité n'est ni celle de leurs parents, ni celle du pays d'accueil. Dans notre étude de cas, nous pourrions les appeler “Fourth-culture kids” car les parents viennent de pays différents, tous deux différents du pays d'accueil. Il s'agit d'un mélange entre un multilinguisme choisi (les parents viennent de cultures différentes) et un multilinguisme de fait (la famille a déménagé dans un pays différent). La question de l'identité culturelle est un sujet central dans la famille, où les études interculturelles sont le sujet de recherche de l'un des parents. Le sentiment de ne pas appartenir pleinement à une culture peut provoquer des problèmes psychologiques dramatiques et doit être traité avec soin (Dumetz et al., 2012). Le risque de générer une identité incomplète où le sentiment d'appartenance culturel est un mélange de

d'artéfacts stéréotypés et de nostalgie anachronique instillée par les parents est très fréquent chez les immigrants de la deuxième génération. Un autre traumatisme potentiel réside dans le sentiment d'être différent de ses camarades de classe, une question quasi existentielle à l'adolescence. Une solution provisoire est testée grâce à la flexibilité d'appartenance culturelle offerte aux enfants. Il leur a été dit très tôt que leur identité culturelle n'est pas « 50/50 » mais 100% *et* 100% de la culture d'origine des parents, plus 100% du pays d'accueil. Si une telle équation est mathématiquement incorrecte, elle apparaît comme une réconciliation culturelle opportune. En conséquence, les enfants créent lentement leur propre culture ad hoc, un processus parfois douloureux reconnu par tout adulte multiculturel.

Conclusion

Les quadrilingues parlent quatre langues. Les avantages liés au fait de grandir en parlant simultanément autant de langues, tels qu'un haut niveau de créativité, une plus grande intelligence sociale, ou une plus grande compétence culturelle comparés aux enfants monolingues, cachent néanmoins des inconvénients souvent ignorés mais qui peuvent être traumatisants pour les enfants.

Ces difficultés sont non seulement psychologiques mais aussi cognitives, et ont notamment un impact sur la vie scolaire. En outre, les entraves à la communication et les obstacles sociaux peuvent être dérangeants vis-à-vis des autres enfants monolingues qui peuvent parfois associer le multilinguisme à une étrangeté qui devient alors pesante. En particulier, une différence notable (tant par rapport aux monolingues qu'aux bilingues) est le retard relatif dans la production des compétences de base en communication interpersonnelle lors des premières années puisque les enfants quadrilingues produisent leurs premiers mots plus tard que les autres.

La compétence sous-jacente commune (CUP) développée dans un environnement quadrilingue, heureusement, permet largement d'atténuer les écarts apparents en matière de cognition et de communication avec les pairs monolingues au fil des ans. Ainsi, les efforts fournis dans chacune des langues sont autant de bénéfices pour la compréhension des autres langues. A l'âge de 10 et 14 ans, les enfants sont à présent grandement capables de limiter les inconvénients présentés dans cet article.

Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues*. La découverte.
- Ansaldi, A. I., Marcotte, K., Scherer, L., & Raboyeau, G. (2008). Language therapy and bilingual aphasia: Clinical implications of psycholinguistic and neuroimaging research. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 539-557.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1).
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, 19(2), 290.
- Byers-Heinlein, K. (2013). Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 32-48. doi:10.1017/S1366728912000120
- Chen, C., Greenberger, E., Lester, J., Dong, Q., & Guo, M. S. (1998). A cross-cultural study of family and peer correlates of adolescent misconduct. *Developmental psychology*, 34(4), 770.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. *Current issues in bilingual education*, 81-103.
- Cunningham-Andersson, U., & Andersson, S. (2004). *Growing up with two languages: A practical guide*. Routledge.
- Dewaele, J. M. (2000). Three years old and three first languages. *The Bilingual Family Newsletter*, 17(2), 4-5.
- De Houwer, A. (1990) *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diamond, J. (2010). The benefits of multilingualism. *Science*, 330(6002), 332-333.
- Dumetz, J et Al., (2012). *Cross-cultural management textbook: Lessons from the world leading experts*, CreateSpace.
- Guðmundsdóttir, M. D., & Lesk, V. E. (2019). Does the bilingual advantage extend to trilingualism?. *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 549-562., DOI: 10.1080/14790718.2019.1617717
- Hoffmann, C. (2000). Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation. *Sociolinguistic Studies*, 83-92.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8(3-4), 201-209, DOI: 10.1080/09658419908667129
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues: «Que sais-je?» n° 4005*. Presses universitaires de France.
- Kirsch, C. (2006). Young children learning new languages out of school. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 258-279, DOI: 10.2167/ijm035.0

- Marian, V., Blumenfeld, H. K., Mizrahi, E., Kania, U., & Cordes, A. K. (2013). Multilingual Stroop performance: Effects of trilingualism and proficiency on inhibitory control. *International journal of multilingualism*, 10(1), 82–104. doi:10.1080/14790718.2012.708037
- Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes. La langue de chacun, la langue de l'école : variations et résistances. *Langues, cultures et sociétés*, 2015, 1 (1).
- Paradowski MB, Bator A (2016). «Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 21 (6): 1–19.
- Pavlenko, A. (2017). Linguistic landscape and other sociolinguistic methods in the study of Russian language abroad. *Russian Journal of Linguistics*, 21(3), 493-514.
- Poeste, M., Müller, N., & Arnaus Gil, L. (2019). Code-mixing and language dominance: bilingual, trilingual and multilingual children compared. *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 459-491 DOI: 10.1080/14790718.2019.1569017
- Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock, M. V. (2010). *Third Culture Kids: The experience of growing up among worlds: The original, classic book on TCKs*. Hachette UK.
- Porębski, A. (2010). Tradition and Modernity as Reflected in the Language Dimension of Multiculturalism. The Case of Switzerland. *Organon*, 42, 155-179.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Multilingual Matters Inc., 242 Cherry St., Philadelphia, PA 19106-1906 (paperback: ISBN-1-85359-009-6; hardback: ISBN-1-85359-010-X).
- Shakhovskiy, V. I. (2018). The cognitive matrix of emotional-communicative personality. *Russian Journal of Linguistics*, 22(1), 54-79.
- Yao, Y., Buchanan, D. L., Chang, J., Pecina, U., & Powell-Brown, A. (2009). Different drummers: International perspectives on multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 11(2).

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (CÉTIC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

La revue a **trois grands thèmes**, qui se recoupent mais qui peuvent aussi être traités indépendamment :

- **la vie au Japon**
- **le FLE et la didactique du français**
- **les questions interculturelles.**

Idéalement, les articles de la revue se trouvent à la croisée d'au moins deux de ces thèmes : par exemple, « le FLE au Japon », ou encore « les différences culturelles France-Japon ». Cependant, on acceptera aussi des articles qui n'abordent que l'un des trois thèmes.

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le No3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

CÉTIC est-elle une revue académique ou une revue grand public ?

CÉTIC est une revue **semi-académique**. Il y a parfois un peu de confusion chez les auteurs, certains pensant qu'il s'agit d'une revue académique, théorique, intellectuelle et spécialisée, et d'autres la voyant comme une revue journalistique ou grand public. Cette confusion vient justement du fait que CÉTIC se situe à l'intermédiaire entre ces deux approches.

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est **pas** une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des

papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais **qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne**. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

Quels sont, plus précisément, les papiers qui sont publiés par CÉTIC ?

Là encore, il y a un peu de confusion car la revue est divisée en deux parties :

- d'abord, une partie **ÉTUDES** qui comprend des papiers longs, écrits par des enseignants confirmés ou par des doctorants spécialisés sur des questions interculturelles ou pédagogiques.
- Ensuite, une partie **NOTES ET TÉMOIGNAGES**, composée de documents plus légers : des professionnels peuvent y témoigner de leur situation de travail, des enseignants ou des étudiants peuvent y présenter de petites enquêtes ; enfin il peut s'agir d'interviews, de lettres ouvertes, d'éléments d'observation participante, de réflexions sur la société japonaise par exemple. On peut également inclure dans cette partie des papiers de recherche un peu moins structurés.

(NB : Exceptionnellement, le N°6 n'est composé que de NOTES ET TÉMOIGNAGES)

Quels sont les papiers qui entrent dans la partie « ÉTUDES » ?

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général issus de recherches menées par les auteurs depuis un certain temps. Par exemple, dans le N°1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le N°4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

Depuis le N°3, les articles de la partie « ÉTUDES » sont soumis à un comité de lecture. Deux évaluateurs lisent l'article à réception, et proposent des corrections à l'auteur. La liste des évaluateurs est donnée sur la seconde page.

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

Quand un article est proposé, je décide d'abord s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

Les critères d'évaluation sont très simples. Il s'agit de considérer les questions suivantes :

- **Le travail est-il cohérent et correctement écrit ?**
- **Y a-t-il des données (enquêtes, interviews, références) ?**
- **Y a-t-il une conclusion, pas forcément révolutionnaire, mais nouvelle et/ou intéressante pour nous et nos collègues ?**

Malgré la simplicité de ces questions, certains papiers n'y résistent pas. **C'est pourquoi j'attire l'attention des auteurs**, notamment des auteurs de papiers théoriques et académiques, sur le fait qu'un minimum de données ou de références est nécessaire. Et surtout, que le papier doit apporter quelque chose d'applicable pour ses lecteurs.

Qu'en est-il des articles de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ?

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de petites corrections orthographiques ou typographiques. Dans le cas contraire, on peut demander à l'auteur de revoir éventuellement son travail pour une prochaine édition de la revue.

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère de la même problématique. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un

« mystère ». Par exemple, dans le N°3, l'article de Meiko Ikezawa résoud la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le N°4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

Imaginons : je suis un enseignant de haut niveau, connu dans mon domaine, et je serais heureux de participer à la revue afin de lui donner de la tenue et encourager d'autres auteurs à y participer. Quels genres de papier puis-je soumettre ?

La première chose est de **savoir si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture ou si vous préférez que votre papier soit publié sans évaluation**. Si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture et d'être publié dans la partie ÉTUDES, votre papier sera évalué sur **les trois questions** énoncées ci-dessus. J'insiste beaucoup sur ce point : comme pour tout autre papier, on regardera s'il y a des références ou des données, **et si la conclusion apporte quelque chose pour nos collègues**. Si ce n'est pas le cas, il y aura un retour d'évaluation.

Maintenant, si vous souhaitez que votre papier soit publié sans évaluation, il paraîtra dans la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES, en tant qu'invité en quelque sorte. C'est également un point important : **notez donc bien que vous pouvez nous proposer un papier sans passer par la case évaluation**.

Imaginons : je suis étudiant, jeune chercheur, enseignant sans publications. Quels genres de papier puis-je proposer ?

Vous pouvez bien entendu proposer un travail de recherche dans la partie « ÉTUDES ».

Dans la partie « NOTES ET TÉMOIGNAGES », vous pouvez aussi proposer un témoignage personnel (une situation particulière qui vous importe, comme par exemple « la vie d'une jeune étrangère au Japon » ou « la situation d'un employé français dans une entreprise japonaise ») ou encore une note de recherche (par exemple un travail que vous avez fait avec vos étudiants, une petite enquête, un recueil de témoignages). Essayez de soulever une question que tout le monde se pose (Pourquoi les Japonais... ? Comment faut-il faire pour... ?). Relisez bien les différents numéros en ligne, de façon à vous faire une idée.

Divisez votre texte en parties claires, avec des sous-titres. Avant de l'envoyer, relisez-le bien pour vous assurer qu'il fait sens, et pour corriger les typos et la présentation.

Quel avantage à publier dans les *Cahiers d'Études Interculturelles* ?

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publications. Je pense en particulier **aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire** (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, **cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel**, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

Notez bien que les auteurs **n'auront rien à payer**, mais qu'ils ne seront pas rémunérés non plus. La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

Peut-on publier dans une autre langue que le français ?

Oui, en anglais. Cependant, nous invitons les auteurs à **faire relire leurs textes et à les corriger** avant de les soumettre. Jusqu'à présent, nous avons accepté que les articles en anglais proposés par des auteurs non anglophones ne soient pas rédigés dans un anglais parfait ou presque parfait. Mais cette politique ne fait pas sens, dans la mesure où les articles en anglais sont en principe destinés à être lus par des anglophones. Idéalement, les textes écrits en anglais par des auteurs non-anglophones, même s'ils ont confiance en leur anglais, doivent être **relus par au moins un natif ayant l'expérience de l'écriture académique ou semi-académique, et ensemble avec l'auteur, côte à côte à la même table**.

Enfin, si je soumets un papier, combien de temps faudra-t-il pour qu'il soit publié ?

Ayez conscience de ce que le **temps éditorial est très long** ! Il faut **cinq à huit mois entre la réception de votre article et sa publication** dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*. ■

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

APPEL À TEXTES

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

VENEZ PUBLIER DANS LES
CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'étoffer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances d'obtenir d'éventuels postes)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...
- Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, et à vous demander si vous n'auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le même esprit.

- Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.
- Dans le site revuecetic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d'article.

Contact : Jean-Luc Azra

jeanlucazra@gmail.com

La langue de publication des *Cahiers* est en principe le français ; cependant, des textes en anglais pourront être acceptés.

ISSN 2433-3379