

David Sansault
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
dsansault@free.fr

REPRÉSENTATIONS AFFECTIVES DANS LE RÉPERTOIRE LANGAGIER DE LYCÉENS BILINGUES POLONO-FRANÇAIS *

Słowa kluczowe: bilingwizm, repertuar językowy, wyrażanie uczuć, język francuski, język polski
Keywords: bilingualism, linguistic repertoire, expressing feelings, French, Polish

Introduction

La vie de l'individu plurilingue est tissée d'expériences affectives liées aux langues et vécues à travers elles. Celles-ci font alors partie intégrante du répertoire langagier, considéré comme l'ensemble des langues différentes que l'individu s'est appropriées selon des modalités diverses. Parmi les bi/plurilinguismes à base de polonais, celui qu'on se propose d'étudier concerne des adolescents issus de la migration polonaise en France et scolarisés à la fois en français et en polonais. Les deux langues dominantes sont donc pratiquées en contexte naturel et institutionnel et les contacts de cultures et de langues s'en trouvent accrus. Comment, dans ces conditions, ces bilingues polono-français jouent-ils leur répertoire langagier au niveau affectif? Quelle charge affective accordent-ils aux langues de leur répertoire et quels en sont les effets sur leurs pratiques langagières? Comme éléments affectifs, je retiendrai ici les émotions, sentiments, attitudes et perceptions liées aux langues et aux

* Cet article se fonde en grande partie sur mon travail de Master en Didactique des Langues et des cultures, soutenu en juin 2012 à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

cultures du répertoire. Après avoir défini le plurilinguisme, le répertoire langagier et les représentations langagières, j'aborderai les particularités de l'approche méthodologique graduelle qui a été utilisée. Enfin, j'analyserai les représentations affectives qui ont émergé et la nécessité de recourir aux données biographiques et sociolinguistiques pour interpréter leurs effets dans les pratiques.

Bi/plurilinguisme, répertoire langagier et représentations langagières

Selon Colin Baker (1996), les définitions du bilinguisme se situent sur un continuum allant du double monolinguisme de Bloomfield, c'est-à-dire la maîtrise d'un natif dans deux codes linguistiques distincts, à la conception minimaliste de Macnamara qui fait entrer dans la catégorie bilingue toute personne possédant au moins une des quatre habiletés langagières (réception et production, orales et écrites) dans l'une ou l'autre langue. Baker (*ibid.*) propose de s'écarter du canevas des niveaux de compétences pour s'orienter vers « un portrait de l'usage quotidien des deux langues » :

One alternative is to move away from the multi-colored canvas of proficiency levels to a portrait of everyday use of the two languages¹ (*ibid.* : 8).

J'adopterai ce point de vue médian, appuyé par la définition de François Grosjean (1982) :

[...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues.

En didactique des langues, le bilinguisme et le plurilinguisme² mettent en jeu deux notions supplémentaires : celui de l'asymétrie entre les langues et celui du répertoire langagier en tant que construction évolutive. Car le plurilinguisme est ancré dans l'histoire du sujet, personnelle et sociale : il peut changer de formes, avec un « déplacement des langues, des dominances et des modes de transmissions » (Deprez 1994).

Le répertoire langagier ne se réduit ni au catalogue des langues apprises et pratiquées par l'individu bilingue³ ni à un moyen de déterminer de manière univoque le comportement langagier de l'individu. Il met en jeu des « modes de contacts et d'hybridation inédits » (Moore 2006 : 149), ce qui en fait le fruit d'une synthèse spéci-

1 Un autre choix serait de s'éloigner du canevas multicolore des niveaux de compétences pour aller vers un portrait de l'usage quotidien des deux langues (notre traduction).

2 Plurilinguisme : conformément à l'usage le plus répandu en France et préconisé dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), on parlera de « plurilinguisme » pour qualifier l'état d'une personne utilisant plusieurs langues et « multilinguisme » pour caractériser un lieu géographique où plusieurs langues sont en contact.

3 Bilingue : pour simplifier, on utilisera désormais « bilingue » pour désigner un locuteur se servant d'au moins deux langues.

fique à chaque locuteur. On peut l'envisager comme un ensemble de possibilités que le bilingue va ou non exploiter en fonction du contexte et de l'interlocuteur (Deprez 1994). Et ce sont les pratiques langagières qui montreront l'usage des éléments de ce répertoire en contexte.

Le concept de représentations langagières est issu de celui de représentations sociales (désormais RS), introduit en sciences sociales par Moscovici et définies comme des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus mais s'imposant à eux (Moscovici 1976). Elles préexistent donc au comportement. Les RS peuvent révéler des attitudes face aux langues, attitudes prises au sens de disposition affective face à un objet, actualisée par des valeurs d'ouverture ou de fermeture (Py 2003). Elles ont pour objet davantage ce que représentent les langues que les langues elles-mêmes. L'étude des RS d'un individu a souvent des implications plus larges car celui-ci recourt à des idées qui ont une ample circulation dans la société. L'articulation entre le caractère social des RS et le traitement individuel qu'en fait le sujet rend alors possible l'extrapolation des RS émergeant d'un échantillon donné à un échantillon social plus large.

Terrain de recherche et approche méthodologique

Le terrain de recherche est constitué par des lycéens bilingues polono-français de classe de première⁴, âgés de 16 à 17 ans, qui suivent une double scolarité française et polonaise. Si la première est suivie par tous dans un lycée public français, la seconde est suivie soit en section internationale polonaise (désormais SIP) au sein même de leur lycée français⁵ soit à l'école polonaise auprès de l'ambassade polonaise de Paris (désormais ÉP). Pour tous les informateurs, les parents sont des migrants économiques polonais, nés en Pologne et de langue maternelle polonaise. Chronologiquement, ces jeunes ont d'abord appris le polonais en contexte naturel familial et ensuite le français en contexte naturel et institutionnel. L'âge d'acquisition du français varie de 2 ans (crèche et école maternelle) à 14 ans (pour ceux arrivés en France plus tardivement). L'apprentissage institutionnel du polonais, s'il n'a pas eu lieu en Pologne, a commencé à 8 ans à l'ÉP, y compris pour ceux qui ont ensuite intégré la SIP.

Pour explorer les représentations affectives des langues dans le répertoire langagier, j'ai pris comme point de départ les variables indépendantes suivantes : pays de naissance, plurilinguisme familial, transmission culturelle de la famille, âge et contexte d'acquisition des langues, fréquence et durée des séjours en Pologne, type et durée de la scolarité en polonais et en français, anxiété liée à l'emploi des langues. J'ai fait l'hypothèse que de celles-ci allaient dépendre un certain nombre de variables dépendantes,

4 Première: deuxième et avant-dernière classes de lycée.

5 Il s'agit du lycée Montaigne situé dans le 6e arrondissement de Paris.

parmi lesquelles la charge affective attribuée aux langues et la prédilection d'une langue dans l'expression des émotions ou sentiments.

La recherche portant sur les représentations et sur les pratiques, j'ai choisi de privilégier l'entretien pour recueillir les données. Parler de l'affectif, des émotions, de sa vie, de ses rapports personnels avec ses langues et ses cultures, nécessite un climat de confiance entre enquêteur et enquêté. J'ai donc adopté une démarche graduelle. Des observations initiales en classe ont permis de se familiariser les uns aux autres. Un questionnaire distribué dès le premier cours à tous les élèves visait un double objectif : pour le chercheur, faire une première estimation du public et constituer des fiches signalétiques et pour les élèves, créer un horizon d'attente sur les thèmes susceptibles d'être abordés en entretiens. Son élaboration a été inspirée de Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002) et Moore (2006). Les items concernaient les langues pratiquées avec chacun des membres de la famille (en production et en réception), la durée et la fréquence des séjours ou des contacts avec la Pologne ainsi que la scolarisation en français et en polonais et enfin le souhait ou non de participer aux entretiens. Ceux-ci ont ensuite permis l'émergence des représentations du bi/plurilinguisme des informateurs, considérées, selon Jacqueline Billiez et Agnès Milliet (2001) comme

[...] un moyen de comprendre le système d'organisation du monde linguistique que les individus se sont forgés, par des moyens divers de communication, leurs connaissances scolaires, leurs expériences familiales et sociales (ibid. : 32).

On observe cependant souvent un décalage entre ce que les personnes déclarent faire dans leurs pratiques langagières et ce qu'elles font réellement. Il est donc nécessaire de distinguer les dire des faire, d'où le recours à l'entretien de groupe en plus des entretiens individuels. En effet, l'idée était que l'interaction et la possibilité d'interagir avec des pairs pouvaient actualiser dans le discours des représentations affectives des langues. Suivant Marisa Cavalli et Daniela Coletta (2003) et Sofia Stratilaki (2011), j'ai repris la technique des déclencheurs au moyen d'assertions polémiques concernant le bilinguisme. J'y ai ajouté des questions plus contextualisées telles que : « On vous demande d'illustrer votre culture polonaise et votre culture française, chacune par un élément représentatif. Que choisissez-vous ? » ou encore « Imaginez qu'une baguette magique vous enlève le polonais de votre cerveau, de votre corps. Que se passe-t-il alors en vous ? ». Enfin, au cours des entretiens individuels, il était demandé aux informateurs de parler de leur biographie langagière et de répondre à des questions plus ciblées, inspirées du questionnaire Web de Jean-Marc Dewaele et Aneta Pavlenko (2001–2003), concernant :

- les pratiques et choix de langue en fonction des interlocuteurs (y compris soi-même pour le discours intérieur), des émotions verbalisées, des types de situations affectives ;
- la charge affective accordée à chaque langue du répertoire.

L'analyse a porté sur la transcription de ces entretiens enregistrés. Il s'agissait notamment de mettre en relation trois cadres (Goffman 1974) :

- le cadre ethno- et sociolinguistique qui précise le statut relatif des langues, le rôle qu'elles ont joué dans les différentes étapes de socialisation ainsi que les habitudes langagières des locuteurs ;
- le cadre général de la recherche, défini par le lieu, les rapports sociaux et linguistiques et les attentes respectives des différents acteurs ;
- le cadre du discours lui-même, c'est-à-dire le contexte local de réalisation des enregistrements.

Représentations affectives des langues

Traitant plus particulièrement des relations entre émotions et langues, Pavlenko distingue deux principaux paradigmes dans la littérature scientifique (Pavlenko 2005 : 113-114) :

- la communication des émotions, dans laquelle langue et émotions sont vues comme des phénomènes séparés ;
- la construction discursive des émotions, dans laquelle l'attention est davantage portée sur les « alternatives rhétoriques » du locuteur en fonction de son répertoire et de ses intentions de communication.

De manière analogue, on peut distinguer la langue émotionnelle de la langue des émotions. Une langue émotionnelle est une langue à forte charge affective, telle qu'elle apparaît dans les représentations du locuteur, dans son discours sur la langue. Une langue des émotions est une langue utilisée de manière privilégiée pour exprimer une émotion dans un contexte donné : l'attention est portée sur la mise en mots, sur la manière de dire. Le premier angle d'attaque se rapporte aux dires, le second aux faits. Dans un premier temps, on peut se demander quelle charge affective le bilingue polono-français accorde aux langues de son répertoire et quels en sont les effets dans ses pratiques langagières. Le déclencheur de la « baguette magique »⁶ a permis tout particulièrement de mettre en évidence ce qui était attaché à la langue. Ainsi ont pu être distingués plusieurs niveaux de contextualisation de la perte imaginée d'une des deux langues :

- niveau interpersonnel : langue liée aux expériences vécues dans cette langue :

PTR quand même, on a vécu beaucoup de moments, on s'attache à la langue [...] c'est une partie de moi, [...] y aurait un vide, un bout de ma vie qui aurait disparu ;

6 Baguette magique ; lors de l'entretien de groupe, la question suivante était posée : « Imaginez qu'une baguette magique vous enlève le polonais de votre cerveau, de votre corps. Que se passe-t-il alors en vous ? » Les réponses étaient ensuite commentées et argumentées en fonction des réactions des autres participants.

- niveau fonctionnel : langue utilitaire :

ROM le français ben je l'utilise pas souvent en fait parce que c'est juste quand je vais au magasin acheter les choses et aussi à l'école avec les profs + mais bon le français ça me servira plus tard, parce qu'on vit ici on doit parler français. Voilà en gros c'est pas la même chose que le polonais;

- niveau identitaire : bilinguisme comme manière d'être et de s'exprimer :

BLA moi, je sais pas, j'arrive pas à choisir laquelle est ma langue maternelle, puisque pour moi j'ai deux langues maternelles, puisque je suis née en France et mes parents, ils sont Polonais donc je serais bizarre, ce serait bizarre de plus pouvoir être bilingue.

Dans le cas de Kinga⁷, élève de l'ÉP, le polonais est considéré comme une langue en danger :

KIN np. u mnie w domu się mówi po polsku, żeby właśnie to zachować, jeśli ja bym nie chodziła do szkoły polskiej, ja bym dzisiaj nie potrafiła mówić po polsku, moja mama by się nauczyła mówić po francusku, mój tata mówi po francusku, mój brat mówi po francusku i my byśmy na sto procent rozmawiali po francusku w domu, a moja mama sobie dała zadanie, że się nie nauczy języka francuskiego, dopóki nie będzie pewna, że my biegle mówimy po polsku i zachowamy ten język, i z nią będziemy mówić po polsku;

[par exemple chez moi on parle polonais, pour justement le conserver, si je n'allais pas à l'école polonaise, aujourd'hui je ne saurais plus parler polonais, ma mère aurait appris à parler français, mon père parle français, mon frère parle français et c'est sûr à cent pour cent qu'on parlerait français à la maison, et ma mère s'est donnée comme principe, qu'elle n'apprendra pas le français tant qu'elle ne sera pas sûre qu'on parle couramment polonais et qu'on conservera cette langue et qu'avec elle on parlera polonais].

Le français a été mentionné plusieurs fois comme langue de prestige en comparaison à un polonais « ordinaire » :

ANN mais là [en France] quand je parle en polonais, quand je dis à quelqu'un que je parle en polonais, c'est juste une langue de plus c'est tout, alors que là-bas [en Pologne] parler français c'est quelque chose de prestigieux.

Au cours des entretiens a été révélé un idiome particulier, consistant en un mélange de français et de polonais et que j'ai désigné par « franco-polonais » :

donc en fait *my nie jesteśmy ani* parfaites en polonais *ani* parfaites en français, *jesteśmy po środku* et ça c'est un *minus*;

[donc en fait *on n'est ni* parfaites en polonais *ni* parfaites en français, *on est au milieu* et ça c'est un *désavantage*].

⁷ Tous les prénoms ont été changés.

Le franco-polonais est certainement l'idiome auquel sont attachées les représentations les plus extrêmes, allant d'une langue communautaire à une insupportable pratique langagière. L'aspect identitaire ne se retrouve que chez les élèves de la SIP parce que ce sont eux qui l'utilisent. Cet usage est légitimé par la reconnaissance de la maîtrise des deux langues, comme l'explique Anna :

ANN mais c'est pas un défaut pour nous parce qu'on sait aussi bien écrire une phrase totalement en français qu'en polonais sauf que si on veut vite écrire une phrase et qu'on n'a pas le temps, on écrit comme ça vient.

Le franco-polonais est limité à des domaines familiers et informels : y avoir recours en public ou avec une personne de rang social supérieur serait un signe d'incorrection voire d'impolitesse. Mais cette pratique langagière peut susciter de fortes réticences, voire une intolérance :

ADR je déteste quand une personne parle en français et polonais, mélange les deux langues
 DAV quand on mélange ?
 ADR j'ai envie de frapper les gens.

Il me semble que la réaction suscitée par cette pratique langagière montre indirectement la stabilité de la cohabitation entre français et polonais. On touche à l'intégrité de la langue, de la langue intériorisée que l'on porte en nous. La vulnérabilité du polonais dans le milieu français paraît entrer en résonance avec un attachement identitaire vécu sur un mode défensif. J'entends défensif comme consécutif à une « attaque ». Or la migration peut constituer une attaque : elle sort l'individu de son contexte culturel et linguistique naturel. Elle met ainsi en danger sa culture et sa langue intérieures qui ne sont plus nourries par l'environnement immédiat. Le franco-polonais pose la question de la limite. Mélanger ainsi les langues, c'est en quelque sorte transgresser les frontières entre les langues. Cette transgression peut exceptionnellement être tolérée si les transgresseurs jouissent d'une certaine légitimité. Ici, seuls les élèves de la SIP en sont des utilisateurs légitimes. Ils sont considérés « bilingues » au sens où ils maîtriseraient « aussi bien » le français que le polonais dans le contexte scolaire : la transgression ne met donc en danger ni l'entité « langue » ni leur identité polonaise.

Dans l'analyse, on a tenté de rapprocher d'une part culture polonaise familiale, âge d'acquisition, auto-représentation, sensibilité à la culture française, dominance du polonais, scolarisation en polonais (SIP ou ÉP) et d'autre part, positionnement des locuteurs face au franco-polonais. Mais ces rapprochements n'ont pas fait apparaître de liens clairs. Cette absence de corrélation entre les variables envisagées a peut-être finalement un sens : il serait inadéquat de réduire des locuteurs à des variables quand on veut appréhender les dimensions affectives. C'est pour cette raison qu'il est apparu nécessaire de prendre en compte le contexte sociolinguistique des locuteurs

(le « marché des langues » pour reprendre Bourdieu) mais aussi leur biographie langagière pour pouvoir expliquer leurs attitudes, comportements, croyances, allégeances linguistiques et leurs pratiques langagières.

Charge affective des langues et biographie langagière

On a souvent observé (voir Pavlenko 2005 et Dewaele 2010 entre autres), que la langue maternelle est plus chargée affectivement que les langues acquises ultérieurement. Cependant, cette charge affective plus forte ne permet pas de prédire le type d'utilisation d'une langue du répertoire dans n'importe quelle situation. En effet, dans un contexte donné, on peut choisir d'utiliser sa langue maternelle parce qu'elle est plus proche affectivement ou au contraire l'éviter parce qu'elle est sentie comme trop émotionnelle. Pavlenko (2005) nuance la corrélation entre rang de la langue apprise (L1, L2...) et degré de détachement associé à la langue en insistant sur le rôle joué par l'âge et le contexte d'acquisition mais surtout par la socialisation dans la langue. Chez les lycéens polono-français, le polonais est globalement privilégié pour exprimer des émotions négatives comme la colère. Les résultats sont en revanche plus nuancés pour les sentiments positifs (amour, amitié). On peut se demander si le choix de la langue est motivé par une simple préférence ou par l'impossibilité de le dire dans une autre langue. Il est alors indispensable d'avoir recours à la biographie langagière. Pour Kinga, par exemple, la prédominance du polonais est liée à l'impossibilité d'utiliser le français dans ces circonstances :

KIN En français, ça bloque car les premiers sentiments que j'ai appris à exprimer, c'était en polonais donc aujourd'hui ça vient beaucoup plus facilement en polonais [...] j'ai l'impression d'être plus sincère en polonais, que ça atteindra plus la personne en face.

À l'opposé, Estelle a adopté le français pour exprimer ses sentiments profonds :

DAV quand tu veux parler de sentiments très profonds, quand tu es seule ou dans une lettre, avec des amis, quelle langue est-ce que tu préfères utiliser ?

EST le français, oui

DAV les petits mots gentils aussi ?

EST non c'est en polonais les petits mots gentils c'est en polonais plutôt, puisque par exemple quand on parle entre amis y a des petits mots par exemple *kotku* [petit chat] même des petits mots comme ça qu'on invente alors qu'en français pas vraiment, donc y a moins de petits mots gentils, en polonais même c'est plus mignon je trouve. Ça dépend des personnes aussi avec qui on parle, par exemple mon copain, il est français alors je parle français avec lui donc et la plupart même de mes copains ils parlent français donc je me suis habituée que quand justement je dis des trucs genre comme ça ben c'est plutôt en français en fait.

Le cas d'Estelle illustre parfaitement un des résultats de Pavlenko (ibid.), à savoir que les paroles affectives ne sont pas forcément dites plus facilement dans la langue maternelle, que ce soit pour des raisons culturelles ou des raisons liées à l'histoire personnelle de l'individu. Estelle est née en France et a donc été très tôt en contact avec le français. Son petit ami est français. C'est donc par sa socialisation en français qu'Estelle en vient à utiliser le français comme langue des sentiments. Il ne faudrait pas en déduire qu'elle ne parle pas de ses sentiments en polonais (ses références à sa famille de Pologne ont montré le contraire) mais le fait qu'elle ait spontanément choisi le français comme réponse semble assez significatif de ce glissement des langues dans différentes sphères affectives (famille d'un côté et relations amoureuses de l'autre).

Enfin, l'anxiété liée aux langues peut aussi renvoyer à une image de soi mise à mal. Ce qu'Anna raconte, c'est l'expérience de l'erreur qui n'est pas vécue de la même manière en français et en polonais :

ANN y a un risque qu'ils [les Français] me critiquent, qu'on fasse une faute et qu'ils rigolent, qu'ici, si je fais une faute en polonais je rigole avec les autres, je rigole de ma faute, on pète de rire et tout le bla bla, alors que en cours de français, si je suis au tableau comme la dernière fois quand vous nous avez vus et que je présente un extrait d'un livre et que je dis une connerie et que tout le monde rigole, pour moi ce serait comme une insulte

Anna rattache cette représentation au fait qu'elle ne se sent pas française mais polonaise. Prendre la parole en classe, ce n'est pas seulement « dire la bonne réponse » par exemple mais parler avec un « vocabulaire recherché », avec un désir de perfection en français, ce qui n'apparaît pas en polonais :

ANN alors qu'en polonais je parle comme je veux, on se connaît tous, en plus on connaît la prof depuis plus de dix ans, alors voilà quoi, c'est comme entre amis, on n'a rien à se reprocher, quand on fait des fautes par exemple, alors que on connaît pas très bien les Français enfin c'est pas qu'on les aime bien, on aime bien notre classe mais je sais pas, c'est pas comme avec les Polonais.

Anna avait déjà évoqué en entretien de groupe le reproche injustifié qui pèse sur sa génération, à propos des stéréotypes négatifs sur les (adultes) polonais :

ANN on n'est pas obligés de, nous, porter tout ce que les gens disent sur les grandes personnes, enfin on nous le fasse porter à nous, quoi, on n'a rien fait de mal ou presque.

« On n'a rien fait de mal » semble entrer en résonance avec « on n'a rien à se reprocher » de la citation précédente. Il s'agirait d'une faute « originelle », commise par d'autres mais dont les générations futures devraient porter le poids. Anna fait partie de ces jeunes Polonais qui ont une conscience très vive de l'histoire de leur pays, de la sauvegarde et de la transmission de la langue par les ancêtres. Il n'est peut-être pas

étonnant que les clichés relatifs aux générations précédentes l'atteignent particulièrement. La conséquence pour Anna est que toute erreur en contexte français renvoie automatiquement à quelque chose de mauvais que porterait en lui tout Polonais, selon les clichés en vigueur. On voit à quel point peuvent être liées représentations identitaires et pratiques langagières, notamment dans leurs dimensions affectives.

Les éléments d'analyse et d'interprétation qui ont été présentés ici restent largement au niveau des pratiques déclarées (les dires). Pour comparer avec les faires, il conviendrait de poursuivre en analysant les constructions discursives des bilingues en contexte affectif. Mais cela dépasserait le cadre de cet article.

Conclusion

Au fur et à mesure de l'analyse, la recherche d'une simple causalité propre à la recherche dite quantitative, avec des variables indépendantes et dépendantes, s'est révélée inopérante pour appréhender les dimensions affectives du répertoire. Une vision holistique du bilingue, prenant en compte sa biographie langagière et le contexte sociolinguistique est apparue plus pertinente. De la même manière, en didactique des langues, David Nunan invite à adopter une posture plus interprétative qu'explicative :

The question at issue is not simply how and why learners differ each other. It is also a matter of how their differences emerge as their learning progresses over time ⁸ (Benson et Nunan 2005 : 156).

Il est vrai que dans les textes institutionnels, le locuteur ou l'apprenant en langue est très souvent réduit à un acteur social (cf. le Cadre Européen Commun de Référence) ou à une entité virtuelle dépersonnalisée. C'est oublier qu'il est aussi un individu avec son histoire, ses désirs, ses peurs, ses contradictions et sa pluralité.

Références

- BAKER C., 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon.
- BENSON P., NUNAN D. (éds.), 2005, *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge.
- BILLIEZ J., MILLIET A., 2001, *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologies*, [dans:] D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Paris.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp.

8 Le problème n'est pas simplement de savoir comment et pourquoi les apprenants diffèrent les uns des autres. C'est aussi de savoir comment leurs différences émergent au fur et à mesure que leur apprentissage progresse (notre traduction).

- CAVALLI M., COLETTA D. et al., 2003, *Langues, bilinguismes et représentations sociales au Val d'Aoste. Rapport de recherche*, Aoste.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, Paris.
- DEWAELE J.-M., 2010, *Emotions in Multiple Languages*, Birbeck.
- DEWAELE J.-M., PAVLENKO A., 2001–2003, *Webquestionnaire Bilingualism and emotions*, [dans:] A. Pavlenko, *Emotions and Multilingualism*, Cambridge 2005, p. 247–256.
- GOFFMAN E., 1974, *Les cadres de l'expérience*, Paris.
- GROSJEAN F., 1982, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris.
- MOSCOVICI S., 1976, *La psychanalyse: son image et son public*, Paris.
- PAVLENKO A., 2005, *Emotions and Multilingualism*, Cambridge.
- PY B., 2003, *Introduction*, [dans:] M. Cavalli, D. Coletta et al., *Langues, bilinguismes et représentations sociales au Val d'Aoste. Rapport de recherche*, Aoste, p. 15–33.
- STRATILAKI S., 2011, *Discours et représentation du plurilinguisme*, Frankfurt.

Wyrażanie uczuć przez dwujęzycznych licealistów w językach polskim i francuskim **Streszczenie**

Osoba dwujęzyczna w ciągu całego życia przeżywa różne doświadczenia emocjonalne związane ze swoimi językami. U licealistów polsko-francuskich uczących się we Francji po polsku i po francusku języki te i kultury repertuaru językowego są obecne w codziennym kontakcie w różnych kontekstach. W jaki sposób w tych warunkach osoby dwujęzyczne używają swojego repertuaru językowego na poziomie uczuciowym? Jaki ładunek uczuciowy nadają językom swojego repertuaru i jakie są tego rezultaty w ich praktyce językowej? Aby odpowiedzieć na te pytania, autor skupił się na analizie wyobrażeń językowych takich osób, uwzględniając w ich interpretacji kontekst socjolingwistyczny i biografię językową.

Affective representations in the linguistic repertoire **of Polish-French bilingual high school students** **Summary**

Bilingual persons go through various emotional experiences related to their languages over the course of their lives. For those Polish-French high school students who study in France both in Polish and in French, these languages and cultures of linguistic repertoire are in everyday contact in different contexts. How do bilinguals use their linguistic repertoire on the emotional level in these conditions? What load do they assign to the languages of their repertoire, and what effects does this have on their linguistic practices? In an attempt to answer these questions, the author focuses on an analysis of linguistic representations of bilingual persons; in their interpretation, he also takes into account the sociolinguistic context and linguistic biography.